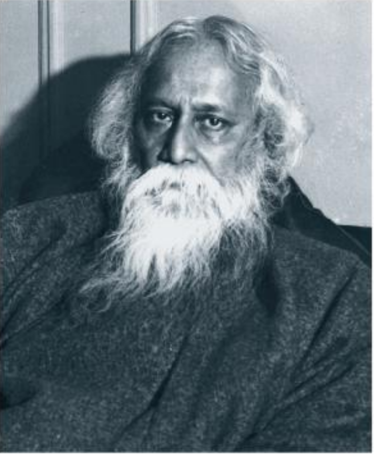
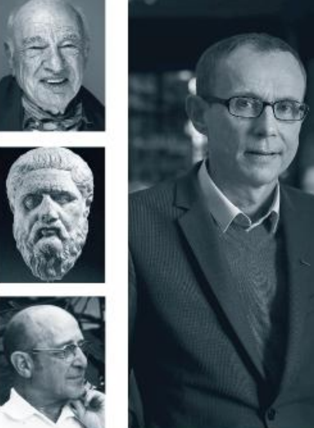
SCIENCES HUMAINES
Comprendre l'humain et la société

LES ESSENTIELS | HORS-SÉRIE N° 17

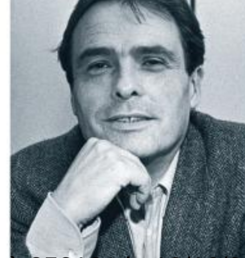
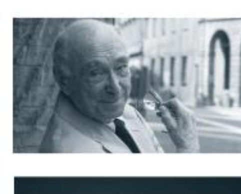



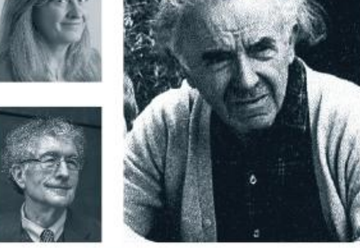




LES GRANDS PENSEURS DE L'ÉDUCATION






38, RUE RANTHEAUME, BP 256
89004 AUXERRE CEDEX

Relation clients
Ventes et abonnement :
03 86 72 07 00
serviceclients@scienceshumaines.fr
Sylvie Rilliot - Mélina Lanvin
Bénédicte Marrière

Directrice de la rédaction
Héloïse Lhérété
@HeloiseLherete

Coordination éditoriale
Martine Fournier

Ont collaboré à ce numéro
Hugo Albandea, Claudie Bert, Jean-Michel Blanquer, Xavière Cailleau, Philippe Carré, Martine Fournier, Catherine Halpern, Baptiste Jacomino, Catherine Kintzler, Jacques Lecomte, Thomas Lepeltier, Pierre Manent, Edmond Marc, Britt-Mari Barth, Jean-François Marmion, Philippe Meirieu, Georges Minois, Pierre Morère, Marc Olano, Dominique Ottavi, Michel Soëtard, Maurice Tardif

Secrétariat de rédaction et révision
Renaud Beauval

Conception Graphique et direction artistique
Isabelle Mouton

Iconographie
Elisabeth Sourdillat

Chef de projet Web
Steve Chevillard

Assistant webmestre et secrétaire documentaliste
Alexandre Lepême

Directrice de publication :
Nadia Latrèche

Comptabilité
Carole Charreau
03 86 72 07 02

Promotion - Publicité
Patricia Ballon
03 86 72 17 28
contact.annonceurs@scienceshumaines.fr

Sciences Humaines est édité par Sciences Humaines communication,
SAS au capital de 214 790 €,
RC Auxerre B 379 865 975
Siège social
38 rue Rantheaume, Auxerre

Actionnaire majoritaire et présidente :
SAS Philo éditions

Directrice générale :
Nadia Latrèche

Diffusion : MLP
Réassort dépositaires et diffuseurs de presse, joindre TBS services :
01 40 94 22 23

IMPRIMERIE SIEP
ZA Les Marchais - 77 590 - Bois-le-Roi
Origine du papier : Suisse
Taux de fibres recyclées : 63 %
Certification : PEFC
« Impact sur l'eau » : Ptot 0.010 kg/t

Couverture :
Se reporter aux portraits dans les pages intérieures sauf pour Platon © Dagli Orti/DeAgostini/Getty Images

Commission paritaire :
0527 D 81596
ISSN : 0996-6994

Dépôt légal à parution.

Un encart « Sciences Humaines » est posé sur une partie des magazines.





[ÉDITO]

Les grands penseurs de l'éducation

Depuis l'Antiquité, les grands penseurs de l'éducation sont loin d'avoir parlé d'une seule voix. Si, pour tous, philosophes, moralistes, théoriciens ou praticiens, l'éducation était la pierre de touche pour construire un monde répondant à leurs attentes, certains jugeaient nécessaire de façonner les jeunes générations, prônant parfois le formatage ou l'endoctrinement. D'autres, plus humanistes, ont défendu la liberté de l'enfant et un enseignement plus démocratique. Certains, tel Confucius, ont posé les fondements d'une éducation rigoureuse qui règle encore les rapports sociaux dans plusieurs pays d'Asie. D'autres furent des penseurs paradoxaux, comme Jean-Jacques Rousseau qui produisit un célèbre traité qu'il savait lui-même complètement utopique. D'autres encore furent des sauveurs d'enfants comme Janusz Korczak durant la Seconde Guerre mondiale ou des militants animés d'un esprit missionnaire tel Ferdinand Buisson, apôtre de la foi laïque…

À partir du 20e siècle, de grandes figures de la pédagogie émergent : Maria Montessori, John Dewey ou Célestin Freinet… Des psychologues, des sociologues, des économistes et aujourd'hui des neuroscientifiques abordent les questions d'éducation à travers les théories de la connaissance, le développement de l'intelligence, le fonctionnement du cerveau ; ou de l'économie politique, sommée de faire face aux grands enjeux d'une éducation qui concerne maintenant l'ensemble des enfants de la planète.

Ce numéro invite des penseurs de tous pays qui ont proposé une conception robuste de la manière d'éduquer. Et qui tous ont quelque chose à nous donner à penser sur les manières d'apprendre, de former, de transmettre et en définitive de forger les sociétés humaines.

On y retrouvera également, dans la « galaxie des contemporains », les chercheurs et les laboratoires qui en constituent aujourd'hui la relève, au vu des avancées majeures de la neuropsychologie et des transformations profondes qui affectent partout dans le monde les systèmes éducatifs, en offrant des travaux prometteurs pour mieux penser l'école du 21e siècle.

Martine Fournier

SOMMAIRE

Les grands penseurs de l'éducation

06- PLATON
LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE
Georges Minois

09- CONFUCIUS
MAÎTRE DE SAGESSE
Martine Fournier

12- LE MOYEN ÂGE
LES SEPT ARTS LIBÉRAUX
Georges Minois

14- MONTAIGNE
ENSEIGNER À VIVRE
Pierre Manent

17- COMENIUS
FAIRE NAÎTRE UNE HUMANITÉ MEILLEURE
Michel Soëtard

20- LES COLLÈGES JÉSUITES
LA FABRIQUE DE L'HONNÊTE HOMME
Georges Minois

24- L'ÉDUCATION DES FILLES
DE CHRISTINE DE PISAN À FÉNELON
Georges Minois

24- JOHN LOCKE
L'ÉLÈVE EST UNE PAGE BLANCHE
Pierre Morère

27- JEAN-JACQUES ROUSSEAU
LES RÊVERIES D'UN PÉDAGOGUE IMAGINAIRE
Michel Soëtard

30- JOHANN HEINRICH PESTALOZZI
DISCIPLE DE ROUSSEAU
Martine Fournier

31- CONDORCET
PENSEUR DE LA LAÏCITÉ
Catherine Kintzler

34- LE DOCTEUR ITARD
ET L'ENFANT SAUVAGE
Philippe Meirieu

37- LES ÉVOLUTIONNISTES
PENSER LE DÉVELOPPEMENT
Dominique Ottavi

40- JOHN DEWEY
ÉDUQUER PAR L'EXPÉRIENCE
Catherine Halpern

43- MARIA MONTESSORI
« APPRENDS-MOI À FAIRE SEUL »
Martine Fournier

49- JANUSZ KORCZACK
L'INVENTEUR DES DROITS DE L'ENFANT
Philippe Meirieu

52- ALAIN
LE PHILOSOPHE ET LES PÉDAGOGUES
Baptiste Jacomino

55- RABINDRANATH TAGORE
UN POÈTE À L'ÉCOLE
Martine Fournier

57- GASTON BACHELARD
APPRENDRE DE SES ERREURS
Thomas Lepeltier

60- LES HUSSARD NOIRS
DE LA RÉPUBLIQUE
Georges Minois

65- ALFRED BINET
INVENTEUR DE LA PSYCHOMÉTRIE
Claudie Bert

68- JEAN PIAGET
COMMENT SE DÉVELOPPE L'INTELLIGENCE
Dominique Ottavi

72- CÉLESTIN FREINET
FAIRE POUR APPRENDRE
Baptiste Jacomino

75- LES LEÇONS DE LA GUERRE
Martine Fournier

78- LEV VYGOTSKI
SE CONSTRUIRE AVEC LES AUTRES
Marc Olano

81- BURRHUS FREDERIC SKINNER
LE CONDITIONNEMENT OPÉRANT
Maurice Tardif

84- CARL R. ROGERS
POUR UNE ÉDUCATION HUMANISANTE
Edmond Marc et Xavière Cailleau

87- IVAN ILLICH
POUR UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE
Martine Fournier

91- PIERRE BOURDIEU
LA DÉMOCRATISATION DÉSENCHANTÉE
Martine Fournier

94- RAYMOND BOUDON
LE POIDS DES STRATÉGIES INDIVIDUELLES
Martine Fournier

95- ROBERT ROSENTHAL
L'EFFET PYGMALION
Jacques Lecomte

98- JEROME BRUNER
L'ENFANT EN QUÊTE DE SENS
Britt-Mari Barth

101- HOWARD GARDNER
À CHACUN SON INTELLIGENCE
Jean-François Marmion

104- ALBERT BANDURA
COMMENT CULTIVER LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ
Philippe Carré

107- EDGAR MORIN
RELIER LES SAVOIRS POUR APPRENDRE À VIVRE
Jean-Michel Blanquer

111- ANTOINE PROST
HISTORIEN PIONNIER DE L'ÉDUCATION
Thomas Lepeltier

112- LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT SUR LES BANCS DE L'ÉCOLE
Hugo Albandea

• GALAXIE DE CONTEMPORAINS

116- PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET NEUROSCIENCES
Martine Fournier

119- DU CÔTÉ DES SOCIOLOGUES
Martine Fournier

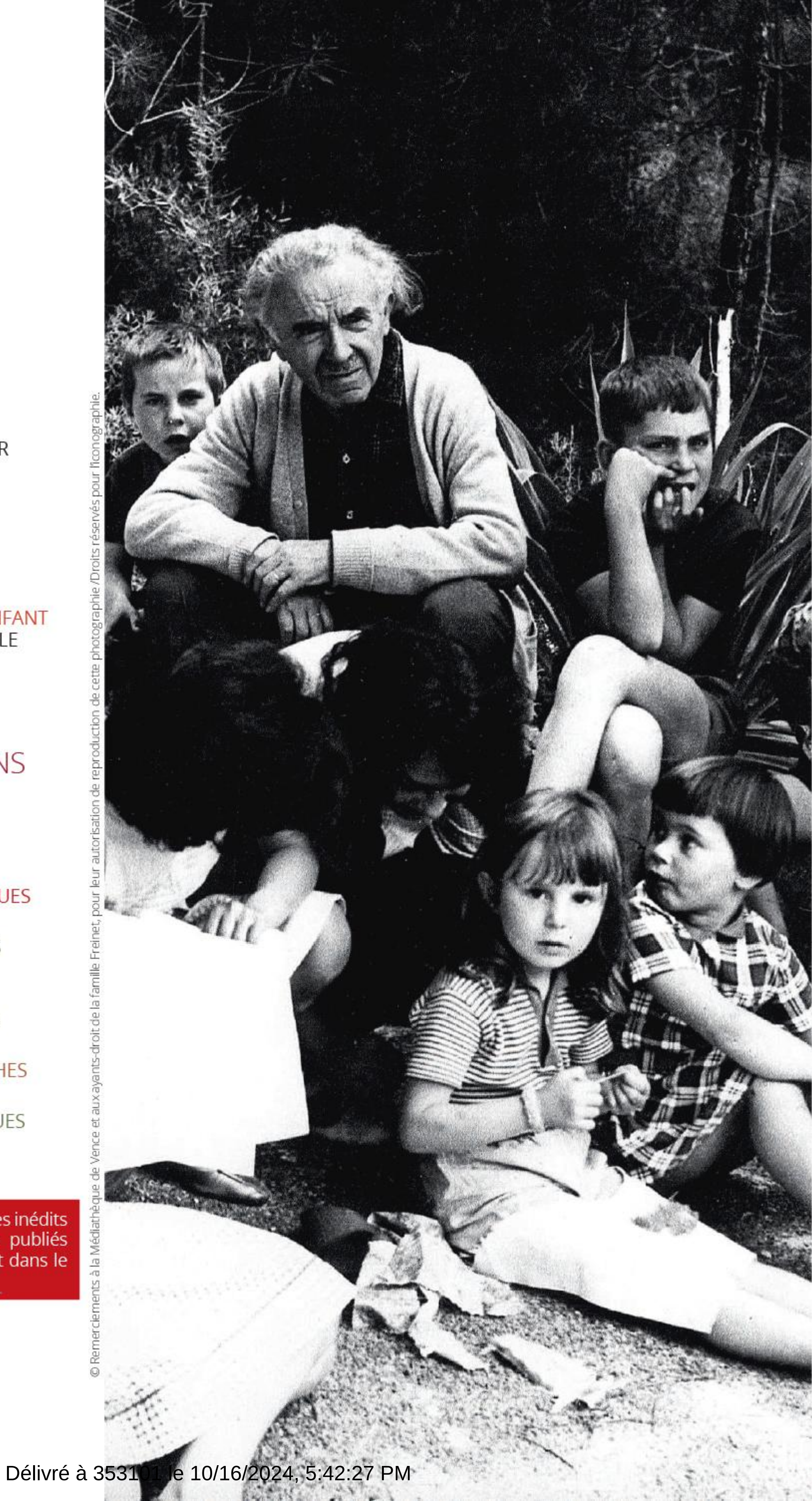
122- SOCIOLOGIE DES MÉDIAS ET ÉDUCATION
Martine Fournier

123- POLITIQUES ÉDUCATIVES
Martine Fournier

125- DU CÔTÉ DES PHILOSOPHES
Martine Fournier

127- DU CÔTÉ DES PÉDAGOGUES
Martine Fournier

Ce hors-série rassemble des textes inédits ainsi que les meilleurs articles publiés ces dernières années sur le sujet dans le magazine *Sciences Humaines*.



PLATON
LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Georges Minois
Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

« Il faut cinquante ans pour faire un homme », disait Platon. Mélangeant classicisme et une modernité parfois étonnante, ce philosophe grec élabore dans son Académie un programme d'étude pantagruélique, réservé aux âmes bien nées de la cité.

C'est à Athènes, dans la seconde moitié du 5e siècle avant notre ère, qu'est née la science de l'éducation, pour répondre aux besoins du système politique démocratique de la cité : il s'agit de former des citoyens capables de gérer les affaires publiques. Pour répondre à ce besoin utilitaire, deux conceptions s'opposent : celle des sophistes, professionnels rétribués, comme Protagoras (485-411 av. J.-C.), pour qui le but de l'enseignement n'est pas d'atteindre une hypothétique vérité, mais de *« savoir comment être le plus efficace par ses actions et ses discours »*, autrement dit acquérir l'art de persuader, par la rhétorique car *« l'homme est la mesure de toutes choses »*. Et celle de Platon, un aristocrate qui, après des expériences politiques malheureuses, ouvre à Athènes vers 387, dans le jardin de l'Académie, une sorte d'école supérieure et de centre de recherche, où il enseigne tout en composant de nombreux traités sous forme dialoguée. Le plus important d'entre eux, *La République*, dans lequel il décrit la société idéale, contient l'exposé d'un véritable système pédagogique.

Les dirigeants-philosophes de la cité idéale

Contrairement aux sophistes, Platon (427-347 av. J.-C.) croit à l'existence de la vérité, réalité transcendante et absolue, qui se situe dans le monde divin des idées. Le but de l'éducation est de la découvrir. Elle est indissociable du beau et du bien, et l'enseignement intellectuel est donc inséparable de la morale et de l'esthétique. Il s'agit de former des hommes vertueux et au raisonnement juste, qui seront les dirigeants-philosophes de la cité idéale. C'est donc un système très élitiste, qui ne concerne que les meilleurs esprits, et son idéal n'a rien de démocratique : le régime qu'il envisage est une aristocratie dirigée par les « gardiens », formés par une longue ascèse éducative. Son utopie sociopolitique est à bien des égards déconcertante, car elle contient à la fois des idées très modernes et d'autres très réactionnaires, qui fourniront des arguments aux pédagogues de tous bords. Ainsi, ce sévère partisan d'une sélection des esprits « bien nés » n'exclut nullement



© DEA / A. DAGLI ORTI /DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Célébration de l'anniversaire de Platon dans la villa de Laurent le Magnifique à Careggi, le 7 novembre 1474, huile sur toile de Luigi Mussini, datée de 1862 et conservée à Turin, Galleria civica d'arte moderna e contemporanea.

les femmes : « *Toutes les femmes à qui leur nature en aura donné la capacité* » recevront le même enseignement que les hommes.

À l'Académie, il enseigne à la manière socratique, sous forme de dialogue, à un cercle d'étudiants disciples liés par l'amitié, voire par l'amour homosexuel, qui assure, dit-il, « *une communauté beaucoup plus étroite* », entre l'éraste (le maître) et l'éromène (l'élève) : les dialogues platoniciens sont très peu platoniques, ce qui est à resituer dans le cadre de la culture grecque classique. Mais dans la cité idéale, contrairement aux sophistes, qui prônent l'enseignement individuel de type préceptoral, Platon pense que l'éducation devrait être prise en main par l'État, responsable de la formation des citoyens.

La recherche de la vérité.

Le programme des études est pantagruélique avant la lettre, ce qui plaira beaucoup aux humanistes du 16e siècle, mais totalement irréaliste et, là encore mélangeant des idées d'une étonnante modernité à des conceptions rétrogrades. Tout commence vers 7 ans, avec l'apprentissage des rudiments. Le cerveau de l'enfant est à cet âge malléable, « *il absorbe toutes les impressions qu'on souhaite y imprimer* ». Il faut en profiter pour lui inculquer de bonnes habitudes et développer harmonieusement l'esprit et le corps, par la musique, la danse, le chant choral, la gymnastique, sous la direction de moniteurs rémunérés par l'État. Platon, ici très moderne, recommande la pratique de jeux éducatifs dans ▶

des sortes de jardins d'enfants, et l'utilisation de méthodes actives, plus lentes mais plus sûres, qu'il qualifie de «*grand détour*» ou de «*vaste circuit*». À cet âge tendre, il faut absolument bannir les histoires mythologiques, fantastiques, et les fictions, ce que nous appellerions les «contes de fées», toutes ces fantaisies que «*nous ont débitées Hésiode aussi bien qu'Homère et le reste des poètes, car ce sont eux sans doute qui, ayant mis en œuvre pour les hommes ces contes mensongers, les leur ont débités et continuent à leur débiter*». Ces fictions encombrent les jeunes cervelles d'histoires inutiles et immorales, de fables qui égarent l'esprit, flattent les passions, rabaissent les dieux et les grands hommes, détournent de ce qui doit être le grand but de l'éducation: la recherche de la vérité.

À partir de 10 ans, commencent les études littéraires et de mathématiques. Platon accorde une grande importance à ces dernières: en accoutumant l'élève à l'abstraction et à la logique, elles sont une excellente préparation à la spéculation philosophique et permettent de sélectionner les «*meilleures natures*», qui seules accéderont à la métaphysique. À partir de 18 ans, on insiste sur la formation physique et militaire, car le bon citoyen doit aussi être capable de défendre la cité. Puis viennent dix ans d'étude des sciences et des mathématiques transcendantes, cinq ans de dialectique, quinze ans de stage dans les affaires publiques. Bref, «*il faut cinquante ans pour faire un homme*», écrit Platon, et à peine a-t-on fini les études qu'il est temps de prendre sa retraite, ou, comme le dira Aragon, «*le temps d'apprendre à vivre, il est déjà trop tard*». D'une certaine façon, le système de Platon pourrait être considéré comme l'ébauche de la formation permanente, idée séduisante pour nos pédagogues modernes, qui, en revanche, n'apprécieront guère l'accent mis sur l'élitisme et la sélection par les mathématiques. ●

SOCRATE ET LA MAÏEUTIQUE

Socrate (vers 470-399 av. J.-C.) occupe une place exceptionnelle dans l'histoire de l'éducation. D'abord parce qu'il affirme ne rien savoir, ce qui est paradoxal pour un pédagogue: «*Tu es le plus savant des hommes parce que tu sais que tu ne sais rien*», lui aurait dit l'oracle de Delphes. Il n'a donc rien à transmettre. Pour lui, chaque homme a déjà en lui le savoir, un peu comme la femme enceinte a en elle son enfant. Le rôle du pédagogue est semblable à celui de la sage-femme (c'était le métier de sa mère, Phénarète): accoucher les esprits, faire sortir les vérités que chacun porte en soi. C'est l'art de la maïeutique (du grec *maieutikê*, art de l'accouchement, auquel préside la déesse Maïa). C'est ce que lui fait dire Platon dans le *Théétète*: «*Mon art d'accoucher a toutes les propriétés de celui des sages-femmes… Ceux qui me fréquentent donnent pour commencer l'impression d'être ignorants; de moi, ils n'ont jamais rien appris, mais c'est de leur propre fonds qu'ils ont fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées.*»

Son art de l'accouchement consiste à dialoguer, à poser des questions pour guider l'élève jusqu'à la découverte de la vérité. Mais on pourrait dire, pour filer la métaphore, qu'il aboutit surtout à des fausses couches: son questionnement repose sur l'ironie et fait le vide dans l'esprit de ses interlocuteurs, qui découvrent que ce qu'ils croyaient n'était qu'illusion. En définitive, le seul objectif de l'enseignement socratique est la découverte de soi-même, suivant la formule qu'il emprunte à l'oracle: «*Connais-toi toi-même.*»

Une pédagogie aussi révolutionnaire est intolérable pour les autorités, qui condamnent Socrate à mort pour «*démoralisation de la jeunesse*», mais il n'est pas surprenant que tous les innovateurs contestataires de l'histoire de la pédagogie le prennent pour modèle. ● **G.M.**

CONFUCIUS
MAÎTRE DE SAGESSE

Martine Fournier

Fondateur du système éducatif de la Chine impériale, Confucius a dessiné les contenus d'une éducation morale et intellectuelle qui a réglementé l'ensemble des rapports sociaux durant plus de deux millénaires.

Dès l'Antiquité, Confucius (551-479 av. J.-C.) fut considéré comme « le premier des sages ». Il est devenu aujourd'hui « le modèle des dix mille générations ». Philosophe et responsable politique, il fut aussi un éminent pédagogue dont les valeurs ont modelé le système scolaire de l'Empire chinois durant deux millénaires ainsi que celui des pays de culture confucéenne de l'Asie orientale – Corée, Japon, Vietnam.

Originaire de la principauté de Lu (aujourd'hui Qufu), les Chinois l'appelaient Kongzi. Son nom fut latinisé au 16e siècle par les missionnaires jésuites. Il fut tour à tour un petit employé chargé de l'administration du bétail, préfet et responsable des travaux publics de la ville de Zhongdu, puis ministre de la Sécurité et de la Justice de la principauté de Lu. Plus tard, il parcourut les provinces de Chine avec ses disciples (on lui en attribuait trois mille) et revint finir sa vie dans sa province pour se consacrer à l'écriture et l'enseignement.

Il faut cependant rester prudent sur l'histoire souvent quelque peu hagiographique de ce personnage équivalent en Extrême-Orient à la figure de Jésus ou de Bouddha. Ses dates de naissance et de mort peuvent laisser sceptique. Ses idées nous sont parvenues à travers les paroles recueillies par ses disciples (réunies dans les *Entretiens*) et les interprétations qui en ont été faites par leurs successeurs au fil du temps.

Une certaine légende le représente comme un sage lettré, de constitution fragile. Mais les *Entretiens* montrent qu'il était un homme d'action et un sportif accompli, expert en dressage et en maniement des chevaux, pratiquant le tir à l'arc, la chasse et la pêche. Il fut aussi un voyageur infatigable, qui arpenta les multiples petits royaumes de la Chine préimpériale.

Le mérite plutôt que le lignage

« *Étudier sans réfléchir est vain, mais réfléchir sans étudier est dangereux* », peut-on lire dans les sentences qui constituent les *Entretiens*. Chez Confucius, l'étude est le complément indispensable de l'éducation morale. C'est pourquoi, pour parvenir à la société vertueuse qu'il appelait de ses vœux, l'éducation joue un rôle fondamental car elle élèvera le niveau moral de la société.

Confucius vécut durant la période « des Printemps et Automnes » sous la dynastie des Zhou orientaux, durant laquelle un nouvel ordre politique se met en place, se substituant à l'ancien ordre fondé sur le pouvoir des lignages. Auparavant, l'enseignement s'adressait aux nobles qui recevaient une formation civile et militaire par l'étude des « six arts » : rites,

musique, tir à l'arc, conduite des chars, calligraphie et mathématiques. Confucius dénonça un système fondé sur l'hérédité des charges et le favoritisme qui avait cours. Pour lui les nominations des fonctionnaires devaient se faire au mérite et « *promouvoir les plus capables* ».

Pour briser le monopole de la classe noble, il ouvrit une école qui accueillait aussi bien les pauvres que les riches. Son enseignement était destiné à tous sans distinction. Pour établir un gouvernement régi avec intégrité, il voulait promouvoir des hommes de bien (*junzi*) alliant compétence et intégrité morale.

La culture des Cinq Classiques

L'éducation morale et la transmission des connaissances vont devenir, durant deux millénaires, les bases de l'enseignement confucéen. Jusqu'à la fin de l'Empire (en 1911), le système des examens, fondé sur le corpus confucéen, est resté en vigueur.

Sa doctrine éthique repose sur la « bienveillance » ou amour du prochain qui se manifeste par la piété filiale, le respect des aînés, la loyauté, la fidélité, la tolérance, la sagesse et le courage. Se conduire avec honnêteté et droiture, se témoigner sympathie, sollicitude et respect, telles sont les vertus de l'honnête homme qui permettront aussi bien la bonne marche de la famille que celle d'un pays bien gouverné où le peuple vivra en paix.

Mais Confucius se préoccupait tout autant de la formation intellectuelle de ses disciples. La tradition associe son nom aux Cinq Classiques : le *Livre des odes* (*Shi*), le *Livre des documents* (*Shu*), le *Livre des rites* (*Li*), le *Livre de la musique* (*Yue*), le *Livre des mutations* (*Yi*). Leur parfaite connaissance devint obligatoire dès l'empire des Han (2e siècle av. J.-C.) pour les lettrés, les fonctionnaires et les officiers militaires de la Chine impériale. Ces ouvrages didactiques traitent d'éthique, de philosophie, d'histoire, de politique, de culture, d'art et de musique. Outre les Classiques qui visaient à transmettre une culture générale, l'enseignement confucéen conservait la maîtrise des six arts.



Controverse entre Confucius et un garçon de 8 ans, estampe de Yashima Gakutei, 1829.

> « Étudier sans réfléchir est vain, mais réfléchir sans étudier est dangereux.

Cette éducation humaniste et universaliste avait cependant quelques limites. Ainsi, on raconte que Confucius rabroua vertement un disciple qui lui avait demandé de lui enseigner l'agriculture : « *Adressez-vous plutôt à un vieux jardinier !* » Si son éducation veut former des hommes de bien, les sciences naturelles, l'agriculture, l'art du commerce y sont totalement ignorés. Car

l'enseignement confucéen méprisait le travail manuel et ceux qui s'y livraient.

Une large diffusion

Confucius dispensa les premiers éléments de ce qui formera la culture confucéenne à ses disciples. La diffusion de cette culture se fit par des « maîtres de sagesse », qui parcouraient la Chine à la recherche d'élèves zélés et de princes éclairés et se faisaient payer en tranches de viande. Ses idées pénétrèrent en Corée et au Vietnam, dès l'époque des empires Qin et Han et arrivèrent jusqu'au Japon au 2e siècle de notre ère. Très tôt, le confucianisme a ainsi imprimé sa marque sur les coutumes et les traditions de cet espace extrême-oriental. Son empreinte sur l'enseignement, sur les principes essentiels de la vie de famille et en société, sur l'art de gouverner reste visible encore aujourd'hui.

Diffusé par les jésuites arrivés en Chine (au 17e siècle, le jésuite Matteo Ricci traduit les écrits confucéens en latin), l'Europe des Lumières connut un véritable engouement pour le confucianisme, vu comme un contre-modèle du pouvoir de droit divin et du despotisme des princes occidentaux.

Il demeure, de nos jours, dans toutes les sociétés confucéennes le respect des livres, celui des maîtres et des examens, ce qui, pour les enseignants occidentaux, suscite parfois une certaine nostalgie… ●

→ À LIRE

- **Entretiens**
  Confucius, Gallimard, coll. « Folio », 2016.
- **Le Sage et le Peuple. Le renouveau confucéen en Chine**
  Sébastien Billioud, Joël Thoraval, CNRS éd., 2014.
- **« Le phénomène *rushang* : une étude du renouveau confucéen dans le milieu entrepreneurial en Chine contemporaine »**
  Lan Jiang Fu, thèse de doctorat, université Paris Cité, 2021.

RENOUVEAU CONFUCÉEN

Confucius reste aujourd'hui le penseur le plus influent de la société chinoise. Au début du 21e siècle, on observe dans ce grand pays mondialisé un phénomène de renouveau confucéen (*rujia fuxing*). Lorsqu'en 2005, le président chinois Hu Jintao décrète la « *construction d'une société harmonieuse* » comme priorité absolue de l'agenda politique, cette décision officielle signe la réhabilitation – inédite sous l'ère communiste – des valeurs confucéennes, dont la prégnance culturelle en Chine ne s'est jamais tarie.

Une manifestation de ce renouveau est le Mouvement de lecture des classiques (*dujing yundong*). Il s'inscrit dans la pratique ancienne de l'enseignement par préceptorat (*sishu jiaoyu*). En réaction à l'enseignement public obligatoire, où la transmission de la culture traditionnelle est délaissée, des dizaines d'écoles privées, non reconnues officiellement, ont ainsi fleuri ces dernières années en Chine. Les valeurs familiales, associées à la mémorisation des Classiques confucéens, constituent le fondement de cette éducation. Cette nouvelle tendance s'accompagne notamment d'un retour en force du modèle du *rushang* (marchand confucéen), un terme ancien qui désignait sous la dynastie des Ming (1368-1644) un nouveau type de commerçants, proche des milieux lettrés ; des entrepreneurs se réclament ainsi de la tradition confucéenne. Dans une Chine aujourd'hui modernisée et globalisée, ce processus de réinvention de la tradition peut être considéré dans une certaine mesure comme une justification morale du capitalisme chinois. ● **M.F.**

LE MOYEN ÂGE
LES SEPT ARTS LIBÉRAUX

Georges Minois
Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

Rhétorique, géométrie, musique… Le Moyen Âge a dispensé un enseignement intellectuel exigeant et parfois audacieux, malgré la surveillance des autorités religieuses. Seule cependant une petite élite aristocratique y accédait.

Du 5e au 15e siècle, le Moyen Âge n'a pas laissé le souvenir d'une grande époque dans l'histoire de l'enseignement intellectuel. Monde rural à 90% analphabète, plus préoccupé de survivre et de se défendre qu'à former de beaux esprits, il concentre l'essentiel de ses activités éducatives à la formation du clergé, et la théologie éclipse toutes les autres disciplines.

Pourtant, l'enseignement des sept «arts libéraux» du *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) n'a jamais disparu, et Charlemagne lui-même, dont l'action en faveur des écoles est restée proverbiale, «*cultivait passionnément les arts libéraux et comblait d'honneurs ceux qui les enseignaient*», dit son biographe Éginhard. C'est que les intellectuels, tout en affirmant la suprématie de la théologie, ont la nostalgie de la culture antique, dont ils cherchent à retrouver et à transmettre le contenu, qui pour eux constitue l'exposé des merveilles de l'œuvre divine.

La grammaire, nourrice des autres arts

Dès l'époque dite «barbare» du Haut Moyen Âge (5e-10e siècle), les lettrés prônent l'étude des arts libéraux par les jeunes aristocrates. Pour l'évêque de Pavie, Ennode, au 6e siècle, la grammaire est «*le fondement des belles lettres, la mère glorieuse de l'éloquence, la nourrice des autres arts*». Isidore de Séville, au 7e siècle, a un programme digne des humanistes: «*Qu'il retienne l'art du droit, qu'il comprenne la philosophie, la médecine, l'arithmétique, la musique, la géométrie, l'astrologie.*» Mais cet idéal, combattu par les théologiens rigoristes qui l'accusent de favoriser la culture païenne, facteur d'immoralité, n'est guère suivi jusqu'au 10e siècle, où l'enseignement, monopolisé par les monastères, vise uniquement à former un clergé pieux. Pour saint Colomban, les études profanes sont à rejeter, tout est dans la Bible, et l'enseignement intellectuel doit se limiter à l'apprentissage des psaumes.

Il faut attendre le 11e et surtout le 12e siècle, avec la croissance urbaine, pour voir un renouveau de l'enseignement des arts libéraux. Les villes, où se côtoient marchands, clercs et gens de loi, favorisent les rencontres, les débats, la curiosité. Dans chaque cité épiscopale, un chanoine est chargé d'organiser les études, centrées sur le *trivium* et le *quadrivium*.

Dans toutes les écoles épiscopales, l'enseignement, entièrement en latin, fait surtout appel à la mémoire, à la répétition, au respect des

MAÎTRES ET APPRENTIS : COMMENT EST NÉ LE COMPAGNONNAGE…

L'enseignement médiéval, monopolisé par l'Église, méprise les « arts mécaniques ». Ce sont donc les guildes et les corps de métiers qui assurent la formation des apprentis. Le statut de ces derniers est précisé dans un contrat conclu avec les parents, comme on le voit dans le *Livre des métiers* du prévôt parisien Étienne Boileau, en 1260. Il distingue deux types d'apprentis : les « privés », membres de la famille du maître, favorisés par rapport aux « étrangers », limités à un par atelier. Logés, nourris et vêtus par le maître, moyennant une forte somme versée par les parents, ils sont soumis à des conditions très dures, pour une durée qui peut aller de deux ans pour les cuisiniers à huit ans pour les serruriers et dix ans pour les orfèvres. Cette durée peut être prolongée à volonté par le patron qui en profite souvent pour se procurer une main-d'œuvre gratuite. Chaque corporation étant très jalouse de ses secrets de fabrication.
Les mieux connues sont celles des métiers de la banque et du commerce, qui font une plus grande part à la théorie, ce qui justifie la rédaction de manuels comme *La Pratique du commerce*, du Florentin Balducci, vers 1340. Les apprentis, qui servent de commis dans les succursales des banques italiennes, apprennent les techniques de change, l'usage des chèques, de la comptabilité en partie double. Curieusement, nous sommes mieux renseignés encore sur l'apprentissage du métier de berger, grâce à un manuel rédigé en 1379 à la demande de Charles V par l'ancien berger Jean de Brie : *Le Bon Berger.*
À la fin du Moyen Âge, alors que les maîtres tendent à réserver leur métier à leurs enfants, les salariés s'organisent pour assurer eux-mêmes leur formation, au sein de sociétés plus ou moins secrètes, qui pratiquent l'entraide et la solidarité entre les membres : les compagnonnages. Ces derniers ont leurs règles, leurs rites, leur réseau de foyers accueillant les apprentis qui font leur tour de France, et peuvent aussi lancer des mouvements de résistance. Les conflits avec les autorités patronales et religieuses se multiplient, annonciateurs de la lutte des classes. ● **G.M.**

autorités, et se base sur des manuels pédagogiques de référence fournissant guides, méthodes et exemples : le *Livre des pauvres, manuel mnémotechnique* de Jean de Beauvais, le *De disciplina scolarium*, attribué à Boèce, le *Traité des sept arts libéraux* de Nicolas de Salerne.

Le fouet et le bâton

Le fouet et le bâton font partie du matériel pédagogique, d'autant plus que les maîtres, qui sont des ecclésiastiques, ont aussi pour tâche de dompter la nature humaine pervertie par le péché originel. La méthode de Bernard de Chartres est aussi à cet égard exemplaire : « *Comme la mémoire se fortifie et que l'intelligence s'aiguise par l'exercice, il pressait les uns par les encouragements, les autres par le fouet et les punitions, d'imiter ce qu'ils entendaient. Chacun devait rendre compte le lendemain d'une partie de ce qu'il avait écouté la veille* », écrit Jean de Salisbury.
Dans les arts libéraux, la dialectique devient à partir du 12e siècle la discipline reine. Avec un enseignant brillant comme Abélard, les élèves découvrent les pouvoirs fascinants du raisonnement intellectuel libre, ce qui n'est pas du goût des religieux rigoristes. À partir du 13e siècle, les facultés des arts libéraux deviennent des foyers de débats intellectuels d'une étonnante audace, notamment lors des exercices comme la *disputatio* : le maître choisit un sujet sur lequel chacun est invité à présenter des arguments pour et contre, et le lendemain, il fait la synthèse et donne sa solution, la *determinatio*. Dans l'exercice du *quolibet*, on va encore plus loin : les étudiants proposent au maître de débattre d'un sujet improvisé, qui peut être très délicat, tel que : « Dieu n'existe pas », ou « l'âme est mortelle ». Toutes les objections sont permises, et la virtuosité du maître est mise à rude épreuve.
À la fin du Moyen Âge, l'enseignement des arts libéraux tend à se concentrer dans les collèges dans lesquels un petit nombre d'étudiants pauvres reçoit gîte et couvert. Ces établissements, où règne une stricte discipline, deviennent de véritables concurrents pour les facultés des arts libéraux, dont l'enseignement devient de plus en plus sclérosé. ●


© HERITAGE IMAGES / FINE ART IMAGES / AKG-IMAGES

MONTAIGNE
ENSEIGNER À VIVRE

Pierre Manent
Philosophe, directeur d'études à l'EHESS, il est l'auteur notamment de *Montaigne. La vie sans loi*, Flammarion, 2014.

La Renaissance se caractérise par un retour aux auteurs grecs et latins, références indispensables à l'honnête homme. Mais, pour Montaigne, ce savoir ne vaut que s'il s'enracine dans la vie et aide à s'y orienter.

On réduit trop souvent les réflexions de Michel de Montaigne (1533–1592) sur l'éducation à quelques formules dénonçant l'apprentissage par cœur et se moquant du pédantisme. Formules qui nous agréent et nous entraînent, car elles paraissent sonner la récréation. Un lecteur un peu attentif remarque cependant vite que Montaigne non seulement souligne les difficultés de l'éducation mais même, pourrait-on dire, son impossibilité. En effet, ce qui enclenche le parcours d'éducation, c'est la distance créée par l'admiration des belles paroles et des belles actions. Cette admiration suscite le désir d'imitation, qui installe dans l'âme et l'esprit de celui qui apprend des modèles qui l'impressionnent et souvent l'intimident. Plus il s'efforce de s'en approcher visiblement, plus il s'en éloigne…

Élever son disciple sans forcer son allure

Dans les *Essais*, le chapitre «De l'institution des enfants (1)» met en scène l'origine de toute éducation: le sentiment mi-douloureux mi-délicieux, voire enivrant, de la distance qui nous sépare des esprits qu'on admire. Montaigne utilise la métaphore de la montagne: en lisant un auteur ancien, il tombe sur un passage difficile mais excitant, «*un précipice si droit et si coupé que, des six premières paroles, je connus que je m'envolais en l'autre monde*». De là, Montaigne prend conscience de ses faiblesses, ce qui le motive à avancer dans l'étude: «*Je découvris la fondrière d'où je venais, si basse et si profonde, que je n'eus plus le cœur d'y redescendre.*» De ce sentiment naît aussi la vocation de l'éducateur, dont le rôle s'apparente à celui d'un guide de haute montagne: il «élève» son disciple en suivant son inclination naturelle à aller plus haut, sans forcer son allure ni négliger les obstacles rencontrés en chemin *(encadré p. 16)*. À l'époque où Montaigne écrit, l'enseignement se caractérise par un retour aux textes antiques comme modèles de vie, de vertu, d'écriture et de pensée. S'il n'y déroge pas, il souligne une contradiction qui pourrait être formulée ainsi: l'éducation passe par l'enseignement des Anciens, mais l'accès à ces œuvres nécessite l'acquisition longue et pénible des langues grecque et latine, ce qui absorbe une quantité disproportionnée d'énergie. Cet effort empêche les «humanistes», ou les «pédants» de la Renaissance d'approcher du naturel et de la simplicité des Grecs et des Romains. L'instrument des langues anciennes est indispensable, mais il est en même temps ➤

Portrait anonyme de Montaigne, collection privée.

un obstacle insurmontable. Il faudrait donc apprendre le grec et le latin pour accéder aux textes, mais pour en tirer quelque chose d'utile à la vie, il faudrait aussi y renoncer avec autant de résolution qu'on a mis de zèle à les apprendre!

Pour surmonter cette contradiction, Montaigne renvoie aux traductions de Plutarque en français par Jacques Amyot, qui enseignent au lecteur à juger avec discernement des actions des Anciens et des hommes en général. Toute la tâche de Montaigne est alors d'«*essayer son jugement*» sur tous sujets, hauts ou bas, dans une langue qui donne un accès direct, en français voire en gascon, à ce dont il s'agit de juger, que ce soit l'attitude à adopter devant la mort ou la meilleure manière de se laver les dents… L'éducation n'a pas vocation à inculquer du savoir, ce qui ne fait qu'encourager une stérile vanité. Elle doit permettre d'élever le sens moral, le sens pratique et le sens critique. Elle ne vise pas la science (que Montaigne regarde comme un «*fard*»), mais la vie heureuse, libre et vertueuse.

Une philosophie à portée d'homme

Pour accéder à la liberté de jugement, l'élève ne peut donc se contenter d'étudier l'histoire et la philosophie anciennes. Il doit surmonter l'intimidation que le prestige des «grandes âmes» du passé fait peser sur lui. La raison principale de la supériorité des Anciens, c'est que leurs «histoires», et en général leurs œuvres de réflexion, ont été le plus souvent écrites par «*ceux mêmes qui commandaient aux affaires, ou qui étaient participants à les conduire ou au moins qui ont eu la fortune d'en conduire d'autres de même sorte* (2)». Ce n'est plus le cas parmi les Modernes, déplore Montaigne. Sommes-nous condamnés à la médiocrité dès lors que nous sommes sortis d'une condition politique et morale où les belles paroles étaient inséparables des grandes actions et pour ainsi dire gagées sur elles? C'est sur ce point que Montaigne opère une inflexion décisive. D'abord, il se montre soucieux de rendre justice aux grandeurs contemporaines, de mentionner «*les plus notables hommes*» qu'il a connus. Il signale que parmi les poètes, Ronsard et Joachim du Bellay, du moins dans certaines parties de leur œuvre poétique, ne sont «*guère éloignés de la perfection ancienne* (3)». Mais surtout, il souligne qu'une vie accomplie ne réclame pas les «*grandes actions*» de César ou Xénophon: «*On attache aussi bien toute la philosophie morale à une vie populaire et privée qu'à une vie de plus riche étoffe: chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition* (4).» Cela ne signifie pas que tous les hommes sont égaux et toutes les vies également honorables, mais plutôt que toute vie, vécue et regardée comme il convient, fournit l'occasion et la matière pour exercer toute la gamme du discernement et du jugement humains. ●

PORTRAIT DU MAÎTRE EN GUIDE DE MONTAGNE

Apprendre à regarder le monde, à se regarder sans complaisance, pour déterminer son action ou s'améliorer soi-même: telles sont les finalités de l'éducation selon Montaigne. Dans les *Essais* (chapitre «De l'institution des enfants»), le «gouverneur» est comparé au guide de montagne, qui doit faire progresser son élève vers les sommets. Tantôt il doit montrer le chemin (en proposant par exemple une lecture utile au moment propice), tantôt il laissera l'élève ouvrir un passage de lui-même, afin d'aiguiser son goût de l'initiative et de la découverte. Il tient compte de son «*allure puérile*», sans le ralentir ni le bousculer, ce qui suppose une phase d'observation préalable. Empathique, il se met à sa place lorsqu'un obstacle apparaît, de sorte à en comprendre la nature et l'aider à le surmonter. Il stimule la curiosité de son élève et l'incite à voyager, la fréquentation des hommes et la découverte des autres contrées valant autant que la connaissance de l'histoire et de la philosophie pour forger son jugement. Il doit enfin et surtout l'engager à transformer tous ses savoirs, préceptes et références en sens et en substance. C'est pourquoi l'éducation est une quête vertigineuse. Le savoir ne sert que s'il s'amalgame à la vie; et réciproquement notre vie est la matière première de notre savoir: «*Le vrai miroir de nos discours est le cours de nos vies.*» ● **Héloïse Lhérété**

(1) Montaigne, *Essais*, livre I.
(2) Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 10, *op. cit*.
(3) Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 17, *op. cit*.
(4) Montaigne, *Essais*, livre II, ch. 2, *op. cit*.



Jan Amos Comenius, huile sur toile de Jürgen Ovens, datée de 1656 et conservée au Rijksmuseum, Amsterdam.

COMENIUS
FAIRE NAÎTRE UNE HUMANITÉ MEILLEURE

Michel Soëtard
Professeur émérite à l'université catholique de l'Ouest, il a publié *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, 2012.

Théologien protestant, ce grand pédagogue a inspiré toute l'Europe du 17e siècle. Auteur d'un système complet d'éducation, il est considéré comme le précurseur d'un enseignement universel et démocratique.

Comenius, de son vrai nom Jan Komenský, a vécu une existence agitée. Né en 1592 en Moravie, mort à Amsterdam en 1670, ce théologie protestant, philosophe engagé, fut avant tout un grand pédagogue. Il fut le défenseur inlassable de la cause tchèque durant les convulsions de la guerre de Trente Ans ; il a pensé et vécu dramatiquement ces temps marqués par les conflits religieux où périrent sa famille et bien des membres de sa communauté.

Par-delà les troubles de son époque, Comenius imagine un chemin vers la vérité qui donnerait naissance à un monde réconcilié. L'éducation est pour lui la voie royale en vue de faire naître une humanité meilleure. Il met au point un système de réforme ambitieux de l'école qui lui valut une large audience en Angleterre, en Suède, aux Pays-Bas, et en France où Richelieu le sollicita. Sa réforme est assurément moderne : la classe doit être un lieu d'épanouissement et non un espace austère où l'écolier s'ennuie et finalement développe une aversion pour l'étude. Il établit des écoles, polit sa méthode et crée le premier livre scolaire – *Orbis pictus* – où l'image est le support essentiel de l'apprentissage. Inlassable, il espère établir la paix universelle, une langue et un gouvernement mondiaux, grâce à une éducation unifiée.

Précurseur, comme le souligne Jean Piaget, « *Comenius soulève une série de problèmes nouveaux pour son siècle : le développement mental, les fondements psychologiques des méthodes didactiques, les relations entre l'école et la société, et la nécessité d'organiser ou de réglementer les programmes et les cadres administratifs de l'enseignement.* »

Former l'homme à l'image de Dieu

Son œuvre est foisonnante, presque innombrable, et tous les textes n'ont pas été publiés. La formulation achevée de la théorie comenienne de l'éducation est contenue dans *La Grande Didactique*, publiée primitivement en tchèque (1627-1632), puis en latin (1657). Comenius y présente de manière détaillée, jusqu'aux plus infimes questions concrètes, l'ensemble de sa pensée éducative.

L'éducation se définit d'abord en fonction de sa finalité : quel est le rôle essentiel de toute formation véritable d'un individu humain ? Pour Comenius, homme de son temps profondément attaché à la religion, l'éducation apparaît comme une restauration. Il faut que l'homme revienne à sa pureté première, d'avant la chute, telle est sa destination morale. Dès la dédicace de l'ouvrage, il affirme nettement une idée qui portera toute son œuvre : l'homme qui a été créé à l'image de Dieu doit retrouver cette image troublée lors de la chute. L'éducation consiste ainsi à tenter de réduire la béance et à reconstruire l'homme à l'image de Dieu (sans prétendre l'égaler !), en cultivant le savoir, l'action, la sagesse morale et la liberté.

> « Il espère établir la paix universelle, une langue et un gouvernement mondiaux, grâce à une éducation unifiée.

Sa première tâche ici-bas consistera à acquérir un maximum de connaissances. Se cultiver et cultiver les autres correspond à un devoir fondamental universel. L'instruction vaut pour tous, touche tous les domaines, dure pendant toute la vie et chacun est le « pasteur » de chacun. Si la soif des lumières de la connaissance repose sur une inspiration plus religieuse que strictement rationaliste, elle reste cependant rationnelle. En effet, le programme d'études proposé par Comenius est très complet, il touche aussi bien le domaine sacré que celui, profane, des arts et métiers, des sciences, de l'esthétique. Que faut-il étudier ? Les textes sacrés certes, mais aussi la nature, l'homme lui-même, les techniques.

Mais il ne suffit pas de connaître, il faut agir afin de faire cette Terre à l'image d'un paradis possible. C'est ainsi que tous les hommes apprendront un métier, car c'est bien l'homme tout entier qu'il faut former dans les écoles. Cette orientation pragmatique de l'éducation coménienne conduit à insister sur le respect et sur l'entretien du corps. Comenius s'attarde ainsi sur la manière de meubler les loisirs, les jeux où le corps trouve plaisir et délassement (ce que nous redécouvrons à travers les activités périscolaires !).
Il faut encore se préoccuper de l'éducation morale des enfants, c'est même la tâche essentielle de la pédagogie. L'intelligence savante et l'efficacité dans l'action ne sont en effet souhaitables que si elles sont mises au service d'une intention morale louable : « *Funeste est le savoir qui ne tire pas vers les bonnes mœurs et la piété.* » Il existe en effet en l'homme, malgré la chute primitive et la présence de penchants vers la corruption, une bonté originelle toute développée, du moins une tendance (*impetus*) à la moralité et à la piété qu'il convient d'encourager. De même que l'homme est animé par un désir de s'instruire et d'agir, il existe aussi un désir primitif de retrouver le bien, qui rend l'éducation morale possible. À la pédagogie de les développer dans la bonne direction afin de boucler la boucle et d'achever la restauration qui permettra de préparer le retour du Christ sur Terre. Pour Comenius, l'homme reste un être fondamentalement libre : son pouvoir de décision est ce qui fait sa dignité, Dieu lui-même ne saurait le contraindre.
Comenius reste remarquable par sa façon de présenter une pédagogie méthodique qui déploie toutes les dimensions de l'humain et articule l'observation des comportements à la culture du sens inspirée par une vision de l'homme. Si, depuis, l'éducation s'est sécularisée, elle reste assurément en quête d'une fin transcendante que la seule religion ne peut plus assumer comme Comenius en avait la conviction. ●


SAINT IGNATIUS LOYOLA
© RICK FRIEDMAN/CORBIS / GETTY IMAGES

LES COLLÈGES JÉSUITES
LA FABRIQUE DE L'HONNÊTE HOMME

Georges Minois
Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

L'ouverture des collèges jésuites, au milieu du 16e siècle, est un événement majeur de l'histoire de l'éducation, qui va façonner les élites sociales pendant deux siècles.

La fondation de la Compagnie de Jésus se situe dans le mouvement de Contre-Réforme qui vise, durant le 16e siècle, à la reconquête catholique des milieux dirigeants face au protestantisme. Pour cela, les jésuites reçoivent une formation intellectuelle de haut niveau dans leurs noviciats et, rapidement, ouvrent des collèges où ils vont éduquer les fils de la bonne société, qui fourniront les futurs cadres politiques, religieux et judiciaires.

Le succès est foudroyant : moins d'un siècle après la création des premiers établissements en 1548, on recense 521 collèges en Europe, regroupant 150 000 élèves, dont 2 000 au Collegio Romano de Rome, et même 1 200 dans la petite ville française de Billom. Plusieurs facteurs expliquent cet engouement.

Une pédagogie révolutionnaire

D'abord, une organisation rationnelle et cohérente des études, fixée par un règlement mûrement réfléchi, la *ratio studiorum* : un cycle de treize ans, débutant par six ans de *studia inferiora* (trois ans de grammaire, deux ans de belles lettres, un an de rhétorique), suivis par trois ans de *studia superiora* (un an de logique métaphysique et mathématique, un an de physique et d'éthique, un an de mathématiques supérieures, de psychologie et de physiologie) et, pour ceux qui se destinent à la prêtrise, quatre ans de théologie.

L'éventail des disciplines est remarquablement ouvert : belles lettres, avec l'étude des grands classiques latins et grecs ; histoire et géographie à travers les œuvres des auteurs antiques ; morale et théologie ; sciences théoriques et appliquées : mathématiques, astronomie, optique, mécanique, hydraulique, arpentage, topographie, art des fortifications. Le but est de former l'« honnête homme », idéal de la bonne société d'Ancien Régime, poli, pieux et cultivé dans tous les domaines.

Les méthodes pédagogiques sont à bien des égards révolutionnaires mais deviennent vite des modèles. Une grande nouveauté est la prise en compte de la psychologie des enfants et des adolescents, en s'adaptant à leurs rythmes de croissance. Pour équilibrer la lourdeur des programmes intellectuels, une place est faite aux jeux et aux exercices physiques. Une des bases de la pédagogie est l'émulation, par un ▶

Saint Ignace de Loyola, statue en bronze de Pablo Eduardo, 2005, située au Boston College, à Boston.

système de notes, récompenses, distinctions, distribution de prix. Les classes, dont les effectifs peuvent atteindre 100 à 150 élèves pour les premières années, sont dirigées par un jésuite assisté par les élèves les plus méritants, les décurions. Souvent répartis en deux camps, les Romains et les Carthaginois, les enfants rivalisent d'assiduité dans un esprit de compétition et d'entraide.

La rhétorique, discipline fondamentale

Tout l'enseignement est donné en latin, et l'apprentissage de la langue et de la lecture se fait suivant la méthode de la *praelectio* : le maître prépare la lecture personnelle par des explications qui précèdent la *lectio*, avec récitation le lendemain de passages appris par cœur. La rhétorique est la discipline fondamentale. Il s'agit de former des hommes capables de maîtriser la communication : « *Prononce d'un ton distinct, non confus, viril, non efféminé, avec une voix accommodée à toutes les affections que tu voudras exprimer* », dit un manuel pédagogique de la Compagnie. La rhétorique, c'est toute une éducation à la pensée noble, une façon de prendre confiance en soi, de s'affirmer, de se maîtriser, c'est un mode de socialisation, que l'on apprend avec Cicéron et Quintilien, qu'on perfectionne par des exercices publics et aussi par la pratique du théâtre, prévue dès la *ratio studiorum* de 1586. Les pièces n'appartiennent pas au répertoire classique, jugé trop licencieux ; elles sont écrites par les professeurs pour leurs élèves, dans un cadre strictement défini : « *Que le sujet des tragédies et des comédies, lesquelles doivent être en latin, soit sacré et pieux, qu'il n'y ait entre les actes aucun intermède qui ne soit en latin et décent, qu'aucun personnage en costume de femme n'y soit introduit.* » Des exercices de controverse sont également organisés, au cours desquels des élèves doivent défendre des positions opposées sur des sujets historiques.

L'importance de la rhétorique dans l'enseignement des jésuites se retrouve dans tous les manuels pédagogiques de la Compagnie, comme celui de l'Allemand Jacobus Pontanus, le *Progymnasmata latinitatis*, vers 1590, qui considère le professeur comme un véritable acteur, parlant avec élégance, humour, urbanité, sourire : tout un art de plaire et de séduire, pour éviter l'ennui, qui fait le succès de ces maîtres remarquables. Éducation élitiste, certes, mais parfaitement adaptée aux exigences de l'époque et à une culture où le terme était synonyme de qualité. ●

> « Prononce d'un ton distinct, non confus, viril, non efféminé, avec une voix accommodée à toutes les affections que tu voudras exprimer.

L'ÉDUCATION DES FILLES
DE CHRISTINE DE PISAN À FÉNELON

Georges Minois



© Universal History Archive/Universal Images Group/Getty Images

Christine de Pisan présente son livre à Isabeau de Bavière, reine de France, enluminure du Maître de la Cité des Dames, vers 1410-1414.

« *Rien n'est plus négligé que l'éducation des filles* », écrit Fénelon, futur archevêque de Cambrai, en 1687, dans son traité *De l'éducation des filles*. On pourrait donc s'attendre à ce qu'il cherche à y remédier. Il n'en est rien. On peut en effet parler d'une véritable régression dans ce domaine quand on compare son propos à celui de Christine de Pisan (1365-v. 1430) dans *Le Trésor de la Cité des Dames*, composé trois siècles auparavant. Première femme de lettres à vivre de sa plume, en plein Moyen Âge, Christine de Pisan est un modèle exceptionnel d'énergie, d'érudition et de sens pratique. Née à Venise en 1364, elle est la fille d'un médecin et astrologue italien qui s'installe en 1370 à Paris, où il est conseiller du roi Charles V. Elle reçoit une bonne éducation, épouse à 15 ans un notaire et conseiller du roi, Étienne Castel, dont elle a trois enfants avant de devenir veuve à 24 ans.

Le Trésor de la Cité des Dames

Christine compose en 1405 un traité pratique, *Le Trésor de la Cité des Dames*, dans lequel elle prodigue aux femmes des conseils sur la façon de gérer leur existence sans dépendre d'un mari, qu'elles soient nobles, bourgeoises, paysannes, servantes ou prostituées. Elle prêche d'exemple, grâce à ses talents littéraires, dédiant ses ouvrages à de puissants seigneurs mécènes. Véritable polygraphe, son érudition lui permet d'écrire aussi bien sur l'art militaire que sur le gouvernement, sur l'amour courtois que sur la philosophie.

Cette jeune veuve, très cultivée, est la première théoricienne d'une éducation complète des filles, dont elle proclame l'égalité de nature avec les garçons.

15e-17e : un grand pas en arrière

Cet ambitieux programme n'a cependant aucun écho pendant des siècles, et lorsque la question de l'éducation des filles ressurgit à la fin du 17e siècle, les objectifs ont en fait reculé. L'esprit de la Contre-Réforme catholique n'a fait que confirmer l'infériorité des filles, dont est convaincue la très dévote Mme de Maintenon elle-même : « *Nous avons moins de mémoire que les hommes, nous sommes plus folles, plus légères, moins portées aux choses solides.* » Fénelon, contemporain de la marquise, confirme le diagnostic et parle de « *la faiblesse naturelle des femmes* ». Il faut certes les éduquer, écrit-il, mais « *elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues* (…). *La plupart même des arts mécaniques ne leur conviennent pas* ». S'il faut éduquer les femmes, ce n'est pas pour les libérer, mais au contraire pour les confiner davantage dans leur rôle traditionnel : « *L'éducation des enfants, la conduite des domestiques…, la science des femmes doit se borner à s'instruire par rapport à leurs fonctions.* » Lire, écrire, compter, prier, converser, et plaire à leur mari : c'est amplement suffisant. De Christine de Pisan à Fénelon, l'idéal éducatif des femmes a fait un grand pas en arrière.

JOHN LOCKE
L'ÉLÈVE EST UNE PAGE BLANCHE

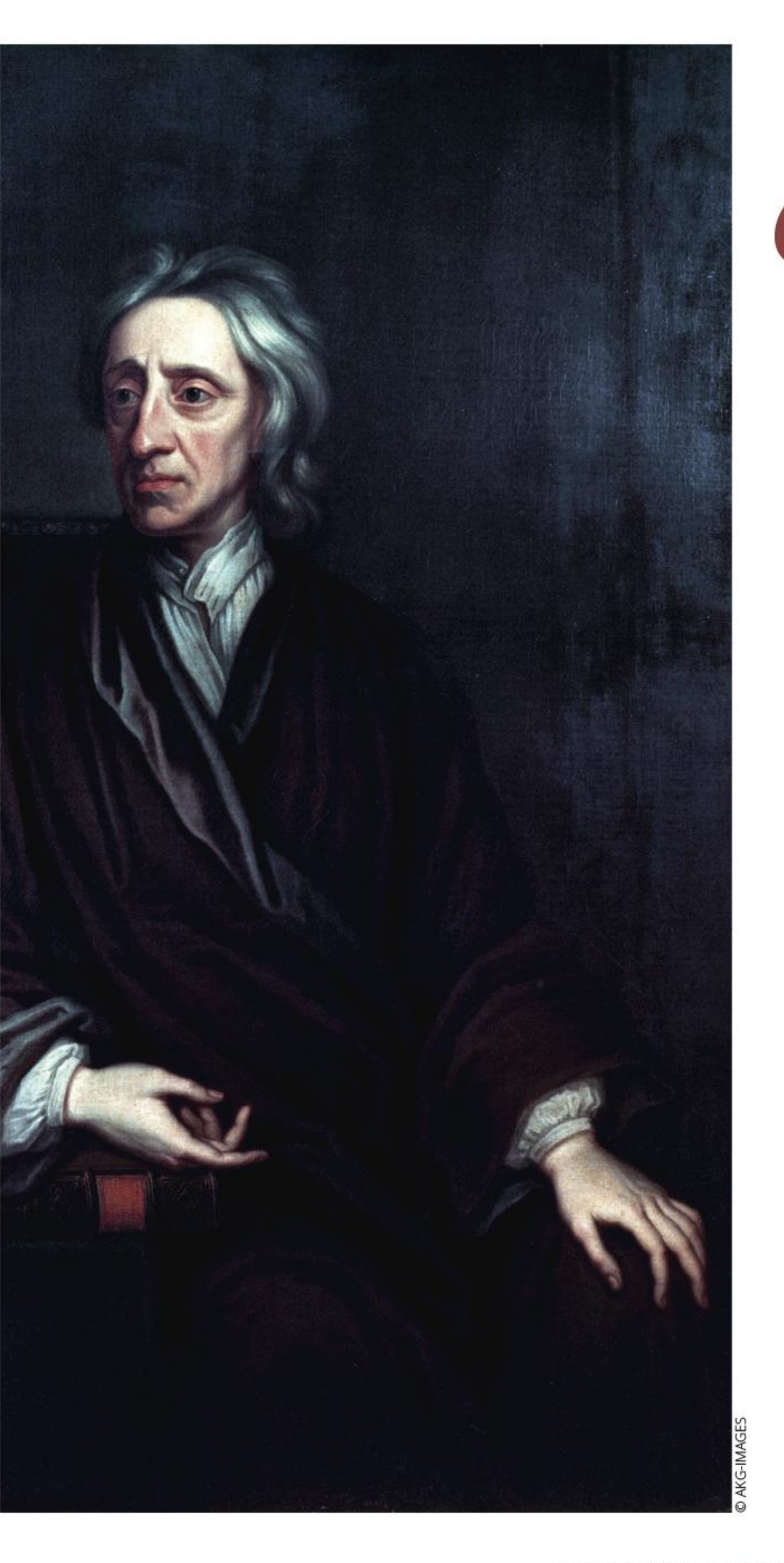
Pierre Morère
Professeur émérite à l'université Grenoble-III, il a publié *Sens et sensiblité. Pensée et poésie dans la Grande-Bretagne des Lumières*, Presses universitaires de Lyon, 2015.

L'esprit est une table rase : les idées innées n'existent pas, elles naissent de l'expérience sensible. Considéré comme le pédagogue le plus important de l'histoire anglaise, John Locke propose une théorie empiriste de la connaissance.

Dans la seconde moitié du 17e siècle, John Locke (1632-1704) fait souffler sur la pensée un vent de modernité. Les idées de ce grand penseur vont inspirer la philosophie des Lumières, non seulement dans le domaine de la philosophie politique mais aussi dans celui de la pédagogie.
Médecin et précepteur, il accorde une importance fondamentale à l'éducation. Philosophe, il est aussi l'auteur d'une théorie empiriste de la connaissance. Pour lui, l'esprit humain est « *une table rase* » sur laquelle viennent s'imprimer les expériences et les sensations. Autrement dit, les idées innées n'existent pas, tout s'acquiert par l'expérience sensible.

Une *tabula rasa*

Selon les principes de ses *Pensées sur l'éducation* (1693), l'enfant doit apprendre à se faire lui-même, aidé dans son jeune âge par son père et par son tuteur, en s'accordant au mieux aux lois de la nature et du corps social.
Le principe lockéen de la *tabula rasa* projette un éclairage nouveau sur la nature de l'esprit de l'enfant qu'il s'agit d'instruire pour le rendre apte à vivre au mieux en société. Cependant, John Locke ne considère pas que tous sont égaux au départ : les capacités mentales ou physiques sont le produit de la nature ; elles peuvent être améliorées, mais « *jamais totalement changées ou transformées en leur contraire* ».
La dialectique du plaisir et de la douleur sera le ressort fondamental sur lequel le tuteur agira pour apprendre à l'enfant à maîtriser ses passions et à prendre la raison pour guide. Il s'agira aussi de bien veiller au milieu dans lequel l'enfant évolue dans le but de prévenir les influences délétères. Enfin, le langage, instrument fondamental mais souvent peu fiable dans la communication sociale, devra être appris et utilisé à bon escient : « *Les enfants sont capables d'entendre raison dès qu'ils entendent leur langue maternelle, et ils aiment être traités en gens raisonnables plus tôt qu'on imagine.* »
Le rejet de l'innéisme par Locke requiert donc de l'éducateur qu'il ait pour seule référence le tempérament de l'enfant qu'il faudra guider au mieux de ses intérêts. Le principe d'autorité



© AKG-IMAGES

> Les capacités mentales ou physiques sont le produit de la nature ; elles peuvent être améliorées, mais jamais totalement changées.

est associé à celui d'écoute. Lors de ses études à Westminster, il a souffert du régime extrêmement dur, associé aux châtiments corporels, imposé aux élèves. Convaincu de l'absurdité de ces méthodes, il écarte toute pratique coercitive et affirme la nécessité de respecter la liberté de l'enfant. Il opère un renversement de la relation élève/tuteur. L'élève ne considère plus son tuteur comme une source d'autorité arbitraire, mais comme un guide éclairé qui privilégie l'explication à l'imposition d'un savoir.

Louanges publiques, blâmes privés

John Locke associe le principe du plaisir et de la douleur à la notion d'« estime de soi ». Flatter à bon escient l'*ego* de l'enfant n'est pas le gâter ni satisfaire le moindre de ses désirs. Locke met aussi en avant l'importance des activités ludiques et d'éveil. En tant que médecin,

Portrait de John Locke, huile sur toile de Thomas Gibson, datée du 18e siècle et conservée à la bibliothèque Bodléienne de l'université d'Oxford.

il donne une grande place à l'activité physique. L'éducateur, affirme-t-il, doit faire en sorte de garantir à l'enfant «*un corps ferme et vigoureux, pour qu'il puisse exécuter les ordres de l'esprit*».

L'enfant ne se nourrit pas seulement de sa propre expérience, il s'enrichit aussi de celle des adultes. D'où l'importance de l'imitation. La perception du bien et du mal n'est pas innée, elle s'acquiert au contact de son entourage qu'il a tendance à imiter.

Selon la philosophie empirique, la morale ne procède pas de préceptes divins mais des conclusions d'une observation pragmatique de la société humaine. Le tuteur aura pour tâche de persuader l'enfant que les notions de morale répondent à la nécessité de vivre harmonieusement en société. L'enfant se trouve donc à l'image de l'homme des premiers temps passant de l'état de nature à l'état social. Le rôle du tuteur sera alors de canaliser le désir naturel d'affirmation de soi et de le mettre en conformité avec les exigences du contrat social.

John Locke est cependant bien loin de la théorie du «bon sauvage» que Jean-Jacques Rousseau développera au siècle suivant. L'enfant à l'état de nature n'est pas bon dans le sens moral du terme; il est simplement vierge de toute influence. Cependant, le penchant mimétique de l'enfant peut l'exposer à certaines influences néfastes de la société. Locke préfère donc le confier dans un premier temps à un tuteur privé. L'apprentissage de la crainte a ses vertus, dans la mesure où elle concerne des dangers réels, alors qu'il importe d'en combattre les effets quand ceux-ci sont sans objet.

La crainte à bon escient

La civilité n'est pas un vernis, mais un instrument facilitant les relations entre personnes. Les principes de sagesse et de vertu n'ont rien de religieux ou de philosophique. Ils sont le fruit d'une éducation pratique visant à assurer le bien-être de l'individu en harmonie avec son milieu. La vanité et la fierté ne sont pas condamnables en soi si elles s'orientent vers des comportements créatifs comme l'ardeur au travail.

Quant à l'éducation religieuse, elle consiste pour Locke en une lecture de la Bible adaptée aux aptitudes de l'enfant en lui réservant les passages en rapport avec sa jeune expérience.

L'éducation selon Locke est donc avant tout empirique et utilitaire, s'accordant bien à l'esprit pragmatique anglo-saxon. C'est aussi une éducation aristocratique, puisqu'elle nécessite un précepteur pour chaque enfant. Éducateur expérimenté, Locke fut aussi un auteur à succès vers lequel les parents se tournaient pour lui demander des conseils. Au 18e siècle, les *Pensées sur l'éducation* connurent plus de 20 éditions anglaises (en dehors des éditions des *Œuvres* de Locke) et furent publiées en français (dès 1695), en néerlandais, en allemand, en italien et en suédois. ●

EMMANUEL KANT : L'ÉDUCATION PAR LA RAISON

«*Comment doit-on chercher la perfection? Où réside notre espoir? Dans l'éducation et dans rien d'autre.*» Avant de devenir professeur, le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724–1804) a été précepteur. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, issues des notes de cours d'un de ses étudiants, Kant estime que l'éducation consiste à faire passer l'enfant d'un état naturel irrationnel à un état moral rationnel. Cependant, le penseur de Königsberg se démarque des principes de John Locke: «*Si notre connaissance commence avec l'expérience, il ne s'ensuit pas qu'elle procède de l'expérience.*» Pour lui, la loi morale s'acquiert par la raison, et c'est en suivant cette loi que l'individu devient autonome. Si l'enfant ne naît ni bon ni mauvais, Kant déclare tout comme Rousseau que «*la liberté, c'est d'obéir à la loi que nous nous prescrivons*», une loi rationnelle, applicable à l'humanité entière. ● **Martine Fournier**

→ À LIRE

- **Réflexions sur l'éducation**
  Emmanuel Kant, 1803, rééd. Vrin, 2002.

ROUSSEAU
LES RÊVERIES D'UN PÉDAGOGUE IMAGINAIRE

Michel Soëtard
Professeur émérite à l'université catholique de l'Ouest, il a publié *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, 2012.

Avec son traité d'éducation, Jean-Jacques Rousseau initie la révolution copernicienne qui a mis l'enfant au centre du processus éducatif. Il reste l'indétrônable inspirateur du courant de l'Éducation nouvelle.

Émile ou de l'éducation, publié par Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en 1762, a marqué une rupture culturelle qui a véritablement libéré l'éducation. Plongé dans sa lecture, Emmanuel Kant en a bousculé sa sacro-sainte promenade quotidienne, et les poursuites dont Rousseau fut alors la victime, tant des autorités politiques que des catholiques et réformées confondues, témoignent du bouleversement qu'a produit l'ouvrage dans les esprits.
Rousseau est en effet considéré comme l'initiateur d'une « révolution copernicienne », qui aurait mis l'enfant au centre du processus éducatif. Son « traité d'éducation », qu'il considérait comme le meilleur de ses écrits, reste, encore aujourd'hui, l'un de ses livres les plus lus. Il y décrit, étape par étape, l'éducation idéale d'un jeune garçon, de la naissance à l'âge adulte.
L'ouvrage a dès lors fait l'objet de malentendus persistants, tant de la part des pédagogues libertaires, qui voudraient « *laisser aller la nature* », que des partisans de l'autorité, qui invoquent la dureté de roc d'un « *gouverneur* » contre laquelle l'enfant bute jusqu'à en souffrir. On a surtout oublié que l'écrit de Rousseau était avant tout, selon son propre aveu, une rêverie, qui lui permet de faire coexister les termes opposés d'un nœud de contradictions, devenu le lot des pédagogues.

Faites ce que je dis, pas ce que je fais

Considérons, par exemple, le problème de la liberté et de l'autorité. Rousseau récuse d'entrée toute forme d'éducation fondée sur le principe d'une autorité qui placerait la volonté de l'enfant sous la dépendance de celle de son maître. Faut-il pour autant laisser l'enfant à lui-même ? Le monde étant ce qu'il est, ce serait une erreur fatale qui compromettrait son développement. Il lui faut, au contraire, conquérir sa liberté et son autonomie personnelle par-delà la rencontre conflictuelle avec la dure réalité du monde, avec la réalité de l'autre, et avec celle de la société. C'est alors que l'éducateur retrouve un rôle décisif en favorisant l'expérience formatrice, en accompagnant l'enfant tout au long de son parcours semé d'embûches, enfin et surtout en le stimulant. Il y a bien ainsi une contrainte éducative qui ▶



Portrait de Jean-Jacques Rousseau en costume d'Arménien, pastel de Jean-Étienne Liotard, vers 1766, conservé au musée de l'abbaye royale de Chaalis.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU SA VIE, SON ŒUVRE

En mars 1728, Jean-Jacques Rousseau rencontre Madame de Warens, « Maman », et de 1735 à 1736, s'installe chez elle aux Charmettes, près de Chambéry. En 1743, à Paris, il rencontre Denis Diderot. Il remporte le prix de l'académie de Dijon en 1750 avec son *Discours sur les sciences et les arts* ; le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, en 1755, n'est pas couronné mais donne aux thèses anthropologiques et politiques de Rousseau leur première expression systématique. La publication de la *Lettre à d'Alembert*, en 1758, marque sa rupture avec les encyclopédistes, auxquels il avait donné des articles de musique dix ans plus tôt. La parution de *Du contrat social* et de l'*Émile* (qui contient *la profession de foi du vicaire savoyard* où Rousseau expose ses idées religieuses), en 1762, entraîne sa condamnation à Paris et à Genève : il renonce à sa qualité de « citoyen de Genève » et répond aux attaques du procureur Tronchin par les *Lettres écrites de la montagne*, en 1764. La rédaction des *Confessions* s'engage en 1766 ; celle de Rousseau juge de Jean-Jacques, a lieu en 1772. À partir de 1776, il écrit les *Rêveries du promeneur solitaire*, dont la rédaction s'interrompt quelques semaines avant sa mort, à Ermenonville, en 1778. ● **M.F**

s'exerce sur l'enfant, mais dans le plein respect de sa libre volonté, en faisant agir le plus possible la contrainte des choses.

Quant à l'accès au savoir, il reste un impératif de l'éducation auquel le jeune garçon est soumis. Mais l'instruction est agencée par le gouverneur d'une façon telle que l'enfant a l'impression qu'il découvre par lui-même la connaissance. Il s'agit moins de lui enseigner les sciences que de lui donner le goût de les aimer et des méthodes pour les apprendre. Ici encore, le passage par l'expérience des choses (« *Les choses ! Les choses !* ») est essentiel ; l'épisode de la leçon d'orientation (Livre III) montre cependant que l'apprentissage du savoir, s'il s'enracine dans l'expérience, doit encore s'ouvrir sur un monde de concepts qu'il s'agit de construire.

Émile doit aussi apprendre un métier, « *un vrai métier qui pût servir à Robinson dans son île* ». En l'occurrence, un métier d'artisan (menuisier), qui permet à l'homme de se rendre socialement utile sans compromettre son autonomie. Rousseau met ici en place une démarche d'apprentissage originale qui fait appréhender à l'adolescent toutes les dimensions pratiques et humaines du travail.

Former l'homme… mais pas la femme !

Le métier et le travail introduisent à la citoyenneté. Convaincu qu'on ne peut désormais former dans le même mouvement l'homme et le citoyen, Rousseau, au Livre V, met en place une démarche qui, à la faveur d'une tournée dans les pays européens (un futur programme Erasmus !), va faire voyager Émile à la rencontre des autres peuples. Le jeune homme se confronte alors à la contradiction entre l'idéal politique formulé dans *Du contrat social* et les très décevantes réalités rencontrées, jusqu'à ce qu'il finisse par découvrir que la liberté n'est dans aucune forme de gouvernement ou d'institution, mais bien dans le cœur de l'homme qui se veut libre. La formation par la loi, assurément nécessaire à titre propédeutique, mais insuffisante dans ce monde où l'intérêt prolifère, est renvoyée à une formation de l'homme appelé à se forger sa propre loi sous l'égide de la raison.

C'est aussi dans le Livre V qu'il est question de l'éducation des filles. Sophie (tout aussi fictive qu'Émile) doit juste apprendre à être une bonne épouse à son service. Rousseau affirma souvent ses positions sexistes sur la personnalité des femmes et leur rôle dans la société.

Contrairement à une idée répandue, l'*Émile* ne constitue pas un système pédagogique. Rousseau tenait effectivement à distinguer « *la bonté absolue du projet* », porté par l'idée de liberté, et les conditions pratiques de son application, lesquelles peuvent varier à l'infini et restent dépendantes des aléas de l'existence.

Pourquoi un tel engouement pour une œuvre de pure utopie ?

L'auteur de l'*Émile* préférait prendre le risque de se présenter comme « *l'homme de tous les paradoxes* » plutôt que de rester un « *homme de préjugés* ». Il met ainsi l'historien de la pensée éducative face à un paradoxe de taille : l'œuvre qui a marqué le plus la pensée éducative s'est constituée sur un mépris total de la pratique. Écartée d'un revers de plume par Rousseau dans la préface de l'*Émile*, tournée en dérision lorsqu'un père admiratif lui présentait son enfant élevé selon les « nouveaux principes », et au plus haut point ridiculisée lorsqu'on sait qu'il fut un piètre précepteur au début de son existence et qu'il abandonna tour à tour ses cinq enfants à l'assistance publique…

L'énigme reste entière : pourquoi des praticiens comme Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Anton Makarenko, John Dewey, Célestin Freinet, tous engagés dans des expériences historiques, n'ont-ils jamais pu se détacher de l'*Émile*, cette œuvre de pure utopie, et sont-ils venus y puiser régulièrement comme à une source ? Pressentaient-ils dans l'œuvre du Genevois quelque chose de particulier qui ne cessa de les inspirer, et dont les effets ne semblent pas encore avoir été épuisés ? •

→ À LIRE

- **Discours sur les sciences et les arts (1750)**
- **Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (1755)**
- **Julie ou la Nouvelle Héloïse (1761)**
- **Du contrat social (1762)**
- **Émile ou De l'éducation (1762)**
- **Confessions (posth., 1782-1789)**

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI
DISCIPLE DE ROUSSEAU

Martine Fournier



Pestalozzi avec les orphelins de Stans, huile sur toile de Konrad Grob, datée de 1879 et conservée au Kunstmuseum de Bâle.

Né à Zurich, en Suisse, dans une famille modeste, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a grandi dans un environnement marqué par les idées des Lumières et l'effervescence intellectuelle de son époque. Après des études de théologie et de droit à l'université de Zurich, il abandonne rapidement la voie juridique pour se consacrer à l'agriculture et à l'éducation, deux domaines qu'il considérait comme cruciaux pour l'amélioration de la société. Il expérimente ses premières idées en ouvrant une école pour enfants pauvres. Cette expérience lui permet de développer des réflexions profondes sur l'éducation et la manière de l'améliorer, notamment en prônant une approche fondée sur l'amour, la confiance et l'autoactivité de l'enfant.

Une notoriété européenne

Convaincu que l'éducation est la clé pour combattre la pauvreté et l'injustice sociale, ce disciple de Jean-Jacques Rousseau consacre sa vie à l'élaboration de sa méthode pédagogique. Il écrit plusieurs ouvrages, notamment *Lienhard et Gertrude* (1781), un roman qui illustre ses idées éducatives et connaît un succès considérable. Ce livre devient un manifeste pour une réforme de l'éducation populaire, prônant l'instruction morale et pratique comme fondement de l'éducation des enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés.

Après la Révolution française qu'il admire et qui le proclame «citoyen d'honneur», il entreprend d'accueillir et d'éduquer les orphelins de Stans, dans le canton de Nidwald. C'est dans ce cadre qu'il met en pratique ses idées pédagogiques avec le plus de succès. Il insiste sur le développement harmonieux des facultés intellectuelles, morales et physiques de l'enfant, en mettant l'accent sur une approche intuitive et sensible de l'apprentissage, qui doit partir de l'expérience et du concret pour aller vers l'abstraction. Pestalozzi ouvre ensuite une école à Berthoud (1799-1804), puis à Yverdon (1805-1825), où il perfectionne ses méthodes et forme de nombreux pédagogues européens. Son influence s'étend rapidement au-delà des frontières suisses, attirant l'attention d'éducateurs et de penseurs de toute l'Europe.

Comme Rousseau, Pestalozzi croit en l'éducation comme moyen d'émancipation et de développement personnel, et défend une approche centrée sur l'enfant, où l'éducateur joue un rôle de guide et de facilitateur. Sa méthode repose sur trois piliers: l'éducation intellectuelle (lire, écrire, compter), morale (développement du caractère et des valeurs) et physique (activité corporelle et pratique). Il estime que chaque enfant doit être éduqué selon ses capacités et ses besoins, dans un cadre d'affection et de respect. À la fin de sa vie, Pestalozzi connaît des revers et des critiques, mais son influence demeure. Il meurt en 1827 à Brugg, en Suisse. Son héritage pédagogique continue de marquer les pratiques éducatives contemporaines, car il est considéré comme un des pionniers de l'éducation moderne, ayant jeté les bases de l'enseignement centré sur l'enfant, favorisant l'apprentissage par l'expérience et le développement intégral de la personne. ●

CONDORCET
PENSEUR DE LA LAÏCITÉ

Catherine Kintzler
Professeure honoraire à l'université Lille-III, autrice de *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*, 3e éd., Minerve, 2015, et de *Penser la laïcité*, Minerve, 2014.

Durant la Révolution française, Condorcet présente un projet d'instruction publique nourri par la philosophie des Lumières, qui pose les bases d'une école républicaine et laïque.

La Révolution française a fourni une importante réflexion sur l'institution d'une école publique gratuite. Au sein de celle-ci, les textes du marquis de Condorcet – *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791) et *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792) – ont donné à l'école républicaine ses principes libérateurs.

Nourri par la pensée des Lumières qu'il enrichit d'une réflexion sur la « mathématique sociale », Condorcet (1743-1794) est l'auteur d'une œuvre économique, juridique, philosophique et politique. Il était favorable aux droits politiques des femmes, opposé à l'esclavage et à la peine de mort. Pour lui, la question de l'école se pose d'urgence à un peuple souverain : faute de connaissances et de pensée réflexive, un tel peuple s'expose à devenir son propre tyran et le progrès n'est pour lui qu'un processus d'étouffement. Il ne peut être libre qu'en s'appropriant les objets du savoir désintéressé. Il appartient à la puissance publique d'organiser cette appropriation afin que chacun puisse se soustraire à l'autorité d'autrui et cultive sa perfectibilité, afin aussi que les décisions politiques qui s'imposent à tous ne soient pas le fruit de l'ignorance. La finalité de l'école est de respecter la liberté de chaque individu : l'école publique doit instruire et non imposer une éducation qui tend toujours à une sorte de conformation.

Ce qu'est un enseignement laïc

Que l'instruction soit nécessaire est cependant une proposition trop large, car tout savoir n'est pas libérateur. Il existe des savoirs clos qui transmettent des recettes ; d'autres s'appuient sur la prédication et font obstacle à l'autonomie de la raison ; d'autres installent la manipulation d'autrui. Condorcet exclut de l'instruction publique tout enseignement religieux ; il rejette tout enseignement recourant à la séduction, à l'affectivité, à la pure autorité ou au prêchi-prêcha. C'est la base de l'enseignement laïque.

Lier l'instruction à la liberté suppose le choix d'un modèle ouvert et raisonné du savoir. Il existe des dispositifs intellectuels dont le pouvoir explicatif est plus grand que d'autres, et qui sont plus aptes à faire face aux développements inéluctables d'un progrès aveugle. Tel est celui qui fut inauguré par la science et la philosophie classiques, qu'on peut résumer par l'idée d'« ordre raisonné » dont s'inspire l'*Encyclopédie* : faire en sorte, autant que possible, que l'accès à toute connaissance soit progressif, du simple au complexe. Ce type d'accès est libérateur, permettant à chacun de comprendre les principes d'une connaissance, et de progresser. ▶

Condorcet applique aussi cette idée à l'enseignement technique et professionnel qui ne doit pas reposer sur une transmission de pure routine.

L'école, institution publique, gratuite et accessible à tous

L'instruction est publique : l'organisation politique a le devoir de l'assurer face aux forces sociales qui lui font obstacle. L'instruction sera donnée dans une institution d'État présente de manière homogène sur l'ensemble du territoire national, gratuite et accessible à tous. Les filles sont concernées au même titre que les garçons et doivent recevoir le même enseignement.

Les maîtres seront recrutés principalement sur leur degré de maîtrise des savoirs ; leur statut les mettra à l'abri des pressions, qu'elles viennent de la société, des pouvoirs idéologiques ou religieux, mais aussi du pouvoir politique. Aucun pouvoir, y compris celui qui émane de la souveraineté populaire, n'a compétence pour dire ce qui est vrai et ce qui est faux, pour régenter le savoir ou pour imposer des méthodes d'enseignement : « *En général, tout pouvoir, de quelque nature qu'il soit, en quelques mains qu'il ait été remis, de quelque manière qu'il ait été conféré, est toujours ennemi des lumières.* »

Cette institution ne doit cependant pas fonctionner en monopole. Le savoir doit toujours y être au meilleur niveau et la seule garantie à cet effet est l'existence d'une émulation. Il faut donc non pas que la concurrence joue entre les établissements du réseau public (ce qui serait contraire à l'égalité), mais qu'elle joue entre deux réseaux distincts : l'école privée devra rester libre ; elle est pour l'instruction publique un aiguillon nécessaire.

L'égalité et l'excellence

Une fois accessible à tous, l'instruction ne révélera-t-elle pas une cruelle inégalité, celle des forces, des génies et des talents ? Non, s'insurge Condorcet ! Il faut combattre l'inégalité lorsqu'elle est cause de dépendance. Aucun dispositif n'a le droit d'empêcher un homme d'atteindre le plus haut niveau dont il est capable : l'instruction publique doit au contraire favoriser le déploiement maximal de l'excellence, pourvu que personne ne soit tenu dans un état de dénuement





intellectuel qui le livrerait à la tutelle d'autrui. Si chacun est capable de se diriger d'après sa propre raison, si chacun jouit d'assez d'autonomie intellectuelle pour ne pas être contraint de s'en remettre aveuglément à autrui, les différences de talent et d'habileté, si grandes soient-elles, ne peuvent être nuisibles, elles sont la paisible jouissance d'un droit naturel et peuvent profiter à tous.
Arrêté à Clamart le 7 germinal de l'an II (27 mars 1794), Condorcet est retrouvé mort dans sa cellule à Bourg-la-Reine. Sa théorie de l'instruction publique inspirera l'œuvre scolaire de la IIIe République. ●

“

Tout pouvoir, de quelque nature qu'il soit, en quelques mains qu'il ait été remis, de quelque manière qu'il ait été conféré, est toujours ennemi des lumières.

Marie-Jean Caritat de Condorcet, gravure, anonyme, 19e siècle.

© DEA / G. DAGLI ORTI /DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

LA LAÏCITÉ AUX 20e ET 21e SIÈCLES

Bien que le terme « laïcité » n'apparaisse pas avant les premières années du 20e siècle, les principes essentiels du régime politique laïque doivent beaucoup à Condorcet qui en a vu le fondement philosophique. Aujourd'hui, le régime de laïcité combine deux principes. D'une part, ce qui participe de l'autorité publique s'abstient au sujet des croyances et incroyances. D'autre part, partout ailleurs (la rue, les magasins, etc.) règne la liberté d'expression.
La méconnaissance de cette dualité entraîne des malentendus. Une première dérive consiste à vouloir étendre à l'autorité publique ce qui vaut dans l'espace social : à force d'« accommodements », les religions auraient un statut politique reconnu. L'autre dérive, symétrique, consiste à vouloir appliquer à l'espace social l'abstention qui vaut pour l'autorité publique : position extrémiste qui abolirait toute visibilité religieuse. Or la laïcité garantit la liberté d'expression dans l'espace social en astreignant la puissance publique à la réserve en matière de croyance et d'incroyance.
La laïcité ne s'oppose pas aux religions, mais à leurs prétentions à faire la loi. Elle permet à chacun d'échapper aussi bien aux pressions communautaires qu'à l'uniformisation d'État. Ainsi, un élève ôte ses signes religieux à l'entrée de l'école publique, et les remet à la sortie : il existe donc plusieurs espaces ; on n'est pas voué à l'uniformité. C'est une respiration. ● **C.K.**



L'Enfant sauvage (1970), film de François Truffaut avec Jean-Pierre Cargol (Victor) et F. Truffaut dans le rôle du docteur Itard.

LE DOCTEUR ITARD ET L'ENFANT SAUVAGE

Philippe Meirieu
Spécialiste de la pédagogie, professeur émérite des universités en sciences de l'éducation.

En tentant d'éduquer le jeune Victor, retrouvé abandonné nu dans une forêt et qualifié d'idiot incurable par la médecine officielle, le docteur Itard a été le précurseur de l'enseignement spécialisé.

En 1797, des paysans de l'Aveyron aperçoivent un enfant nu courant dans la forêt. Craintif, il s'enfuit à leur vue en émettant des sons inarticulés. Quelques mois plus tard, des bûcherons réussissent à le capturer et l'amènent au village. On tente de le laver et de le nourrir, mais l'enfant crie et se débat, avant de parvenir à s'échapper. Le 25 juillet 1799, des chasseurs le découvrent dormant dans un arbre et réussissent à l'attraper, mais il s'enfuit encore. Enfin, le 8 janvier 1800, un jour d'hiver particulièrement rigoureux, l'enfant vient se réfugier de lui-même chez le teinturier du village de Saint-Sernin. On le confie à un orphelinat où de nombreux spécialistes viennent l'observer, tentant en vain d'obtenir de lui quelques mots. L'abbé Sicard, directeur de l'Institut des sourds-muets, obtient qu'il soit transféré à Paris afin de pouvoir l'étudier. Très vite, son verdict tombe : cet enfant est un « *idiot de naissance* » et c'est pour cela, sans doute, que ses parents l'ont abandonné dans une forêt où il a survécu tant bien que mal. Ce diagnostic est confirmé par le spécialiste de l'aliénation mentale de l'époque, le docteur Pinel, qui conclut, après un examen minutieux à « *l'idiotisme incurable* ».

> Comme le disait le philosophe Helvétius, « *l'éducation peut tout, même faire danser les ours* ».

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) a alors 26 ans, il n'a pas encore passé sa thèse de médecine, mais a été affecté à l'Institut des sourds-muets. Il s'intéresse très vite à celui qu'on baptisera désormais Victor, en référence à ses borborygmes les plus fréquents. Itard est un disciple de Locke et Condillac, des philosophes qui considèrent, à rebours de la philosophie classique qui dominait, que toute connaissance vient de nos sensations et que nous sommes en quelque sorte « pétris » par nos expériences. Si c'est le cas, alors l'éducation a un pouvoir extraordinaire : comme le disait le philosophe matérialiste Helvétius, « *l'éducation peut tout, même faire danser les ours* ».

Jean Itard voit donc dans l'arrivée de Victor l'occasion de montrer concrètement qu'il a raison. Il obtient qu'on lui confie l'enfant et se propose de faire son éducation pour l'amener à ce qu'il considère comme la faculté des humains par excellence, le langage. Il met ainsi en œuvre des principes pédagogiques très précis : s'inscrire dans le prolongement des expériences antérieures vécues par l'enfant et, en même temps, introduire progressivement des éléments susceptibles d'élargir sa sensibilité ; susciter en lui des besoins nouveaux et mettre l'enfant en position d'apprendre à les satisfaire par lui-même ; mettre en place des *stimuli* pour déclencher des réactions qui l'amèneront à la pensée ; créer des situations où l'usage du langage sera une nécessité (1).

Le pari ambigu de l'éducabilité

Pendant de longs mois, avec l'aide de sa gouvernante, madame Guérin, Jean Itard va s'attacher à accompagner Victor dans son développement. Il fait preuve, pour cela, d'une créativité fantastique au point que Maria Montessori lui rendra hommage, voyant en lui un précurseur essentiel en matière d'outils pédagogiques (2). Il invente, en effet, une multitude de « jouets éducatifs », utilise les situations de la vie quotidienne pour introduire les principes de l'arithmétique, la menuiserie pour les apprentissages moteurs, le puzzle pour celui de la lecture, etc. Il s'attache avec obstination à faire identifier ▶

les objets par Victor puis à lui faire répéter les mots qui les désignent. Mais en vain : si Victor devient progressivement capable d'effectuer des travaux ménagers et jardiniers, s'il en vient à éprouver et manifester des sentiments, il restera incapable d'accéder au langage jusqu'à sa mort, vers l'âge de 40 ans. Itard finira par s'y résigner et abandonnera Victor à son mutisme (3).

Aujourd'hui encore, il est impossible de savoir si Victor était réellement incapable de parler (peut-être était-il aphasique ou atteint d'une forme d'autisme ?) ou si les méthodes de Jean Itard, souvent très proches du dressage, n'ont pas été les bonnes. Mais l'œuvre d'Itard reste néanmoins exceptionnelle : en s'élevant contre des conceptions innéistes et fatalistes, il a fait progresser considérablement la réflexion et l'activité pédagogique. En faisant le pari de l'éducabilité de Victor, il a bouleversé une vision résignée de l'éducation. En observant et se mettant à l'écoute de l'enfant, il a ouvert une voie que bien d'autres vont explorer après lui.

Mais, en même temps, Jean Itard est très représentatif du caractère ambivalent du principe d'éducabilité : il en montre l'impératif philosophique et la fécondité pratique, tout en laissant entrevoir les dangers dont il est porteur. En effet, contrairement à la belle et douce interprétation de François Truffaut dans son film *L'Enfant sauvage* (1970), le docteur Itard n'était pas exempt de certains dérapages : quand Victor résistait un peu trop à ses injonctions, il n'hésitait pas, sachant qu'il avait peur du vide, à le suspendre en haut de la tour Saint-Jacques. Quand il réussissait bien une tâche, il l'enfermait dans un placard pour lui faire comprendre ce qu'est l'injustice ! Le principe d'éducabilité, poussé à bout, autorise alors, on le voit, des méthodes particulièrement discutables sur le plan éthique. Et l'éducateur, poussé par un volontarisme sans limites, peut se prendre pour un démiurge, façonnant l'humain selon son désir. Là est la limite du principe d'éducabilité : un petit homme qui se développe n'est pas un objet qu'on fabrique, mais une liberté qu'on accompagne (4). Itard, en ce sens, est aussi essentiel par ce qu'il a élaboré que par les questions qu'il nous pose. ●

UN FONDATEUR DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Jean Itard, dans son entreprise avec Victor de l'Aveyron, mais aussi dans le travail qu'il mena toute sa vie en direction des enfants atteints de surdité, apparaît incontestablement comme un des fondateurs de l'« éducation spécialisée ». Cette dernière n'est pas à comprendre comme une révision à la baisse des objectifs de l'éducation pour « s'adapter » aux difficultés particulières ou handicaps spécifiques de certains enfants, mais bien comme l'ambition de faire bénéficier toutes et tous d'une éducation aussi complète et exigeante que possible en mettant en œuvre des dispositifs et méthodes appropriés.

Portée par le « postulat d'éducabilité » et le principe selon lequel « *tout enfant peut apprendre et grandir* », l'éducation spécialisée est aujourd'hui un droit reconnu par la loi. Ce droit concerne la protection de l'enfance par l'action éducative en milieu ouvert et les maisons d'éducation à caractère social, il est mis en œuvre dans les instituts médico-éducatifs (IME) ainsi que dans les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (Itep). Dans les établissements scolaires, les enseignants spécialisés sont chargés d'apporter aux élèves en grande difficulté ou handicapés les aides requises à leur intégration.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées garantit le « *droit à l'éducation pour tous* » et la mise en place du « *droit à la compensation du handicap* » : à ce titre, elle représente un progrès essentiel qui doit permettre le développement d'une « *éducation spécialisée* » au sein d'une société et d'une école « *inclusives* ». ● **P.M.**

(1) Lucien Malson, *Les Enfants sauvages*, suivi de *Victor de l'Aveyron*, 10/18, 2002.

(2) Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, 2 t., rééd. Desclée de Brouwer, 2014.

(3) Jean Itard, *Victor de l'Aveyron*, 1801-1806, rééd. Allia, 1994.

(4) Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, 10e éd., ESF, 2017.

LES ÉVOLUTIONNISTES
PENSER LE DÉVELOPPEMENT

Dominique Ottavi
Professeure de sciences de l'éducation. Elle a notamment publié *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*, CNRS éd., 2001, et, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Transmettre, apprendre*, Stock, 2014.

Pour les évolutionnistes du 19e siècle, la pédagogie devait favoriser le développement naturel de l'enfant, étape par étape. Ce courant scientifique pionnier prônait une rénovation de la pédagogie et la promotion des méthodes actives.



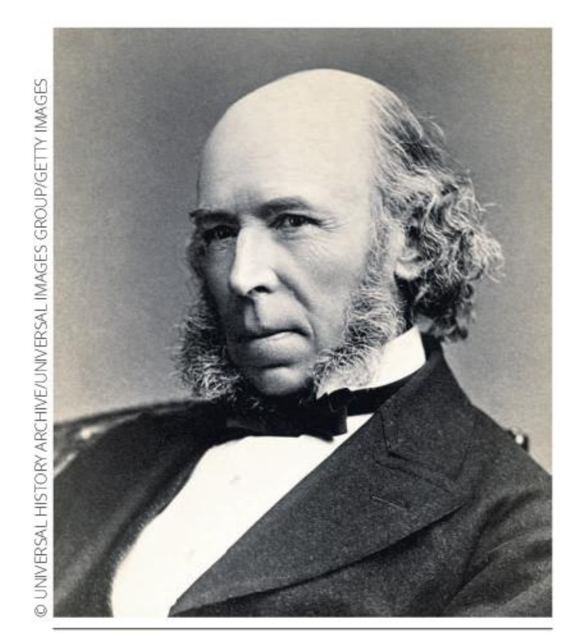
Charles Darwin sur son cheval Tommy, photographie de Leonard Darwin, 1868.

La philosophie évolutionniste a fourni un important tribut à la psychologie de l'enfant puis à la pédagogie. On lui doit l'idée que l'éducation, avant d'être l'inculcation de normes ou de valeurs, doit favoriser le développement naturel. Jean-Jacques Rousseau en avait déjà montré l'importance, mais au 19e siècle, cette nature est définie par la biologie et l'évolution des espèces.

Il faut commencer par évoquer **Charles Darwin** (1809-1882), qui publie en 1877 une *Esquisse biographique d'un petit enfant*, écrite à l'occasion de la naissance de son fils, en 1849. Ce texte attire l'attention sur les mouvements réflexes du nouveau-né et sur ses premiers mouvements volontaires. Il montre aussi la précocité du sourire et les premières relations de l'enfant à son entourage, ainsi que ses premières initiatives et expérimentations. Ainsi, avec les évolutionnistes du 19e siècle, se dessine une nouvelle représentation de l'enfant selon laquelle l'activité est de première importance pour l'apprentissage : le développement moteur et psychologique va de pair avec l'expérimentation du monde. En s'interrogeant sur l'origine de la pensée et en observant le développement du bébé, Darwin posait un jalon de la révolution mentale qui à la fin du 19e siècle a changé la vision de l'enfant, du développement et de l'éducation.

Un nouveau regard sur l'enfance

Cette révolution a été initiée au même moment par **Herbert Spencer** (1820-1903), autre théoricien de l'évolution, inventeur du concept de «survivance du plus apte», auteur d'un ouvrage ▶



© UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Herbert Spencer.

aujourd'hui peu lu, mais qui a en son temps connu un grand rayonnement (*De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, 1860), notamment en France. Pour Spencer, les organismes vivants, humains compris, sont soumis à la concurrence, à la lutte pour la vie, en vue de la sélection des plus aptes (« *the survival of the fittest* »). Cette vision conduit à donner beaucoup d'importance à l'idée d'effort. Il ne suffit pas pour un organisme de posséder des qualités innées, il faut encore les développer et, pour cela, lutter et persévérer. L'éducation, pour Spencer, doit armer l'individu pour la vie, former son caractère, sans chercher à remettre en cause l'inégalité naturelle, et sans mettre en avant des idéaux moraux inatteignables. Les finalités de l'éducation se retrouvent redéfinies dans le cadre d'une philosophie utilitariste.

Herbert Spencer a préconisé un renouvellement des programmes d'étude au profit de l'enseignement des sciences, leurs applications étant utiles à la vie. L'enseignement doit aussi favoriser l'activité des élèves, ce qui permet de déceler leurs capacités, au moyen d'expériences concrètes.

Il a souhaité aussi que l'éducation donne davantage de place au corps, à la santé. Pour cela, les enfants doivent être laissés libres de manger ce qu'ils veulent, de se vêtir comme ils le souhaitent et de jouer autant qu'ils le désirent – des préconisations qui valent également pour les filles. Le « laisser-faire », la liberté contre l'autoritarisme du passé sont considérés comme l'inspiration par excellence de la méthode d'éducation spencérienne, qui veut laisser opérer la nature. Cette nouvelle vision de l'éducation renverse les valeurs et fait de la confrontation des intérêts individuels la source du progrès, mettant de côté la loi morale, la justice, l'éducation civique. Dans un point de vue voisin, **Thomas Huxley** (1825-1895), disciple de Charles Darwin, considère que l'éducation, pour préparer à la vie, doit se comparer à un jeu d'échecs : « *Supposons certain que la vie et la chance de chacun d'entre nous, un jour ou l'autre, dépendent d'une partie d'échecs gagnée ou perdue* (…). *Ne devons-nous pas désapprouver et même mépriser le père de famille qui laisse ses enfants, ou bien l'État qui laisse ses citoyens, ignorer la différence entre et un pion et un cavalier ?* »



© API/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES

Granville Stanley Hall (en bas au milieu) avec Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Abraham Brill, Ernest Jones et Sandor Ferenczi, photographie prise en 1909 à l'université Clark, Worcester (États-Unis).

Les théories éducatives évolutionnistes sont ainsi teintées d'un pessimisme moral qui va leur valoir bien des critiques.

Une succession d'étapes

Toutefois, la vision évolutionniste de l'éducation outre-Atlantique prend un tour plus positif. Granville Stanley Hall (1844-1924), son principal représentant, expose ses idées éducatives notamment dans *Adolescence* (1904). Pour lui, la loi de la nature qui préside au développement de l'enfant est la loi de récapitulation *(encadré)* :

LA THÉORIE DE LA RÉCAPITULATION : UNE MÉMOIRE DU VIVANT ?

La théorie de la récapitulation a une histoire très ancienne. Elle suppose un lien entre tous les organismes vivants, qu'il apparaisse sous forme de hiérarchie ou d'un ordonnancement des différences. Au 19e siècle, les théories de l'évolution expliquent ce lien par l'histoire de la vie, plus que par un ordre transcendant ou une volonté divine. Au départ, les biologistes ont commencé à imaginer que l'embryon aux premiers stades de son développement avait la forme d'un « ancêtre » de l'espèce. La « théorie » dite de la récapitulation s'est alors déclinée de diverses manières.
Sa forme en quelque sorte canonique vient du biologiste Ernst Haeckel (1834–1919), disciple allemand de Charles Darwin, grand diffuseur de ses idées. Selon sa « loi biogénétique fondamentale », le développement de l'individu, ou ontogénie, est la récapitulation accélérée de l'histoire passée de ses ancêtres, ou phylogénie. Haeckel voyait ainsi aussi bien l'évolution de la nature que celle de la société, de l'histoire des civilisations, du progrès en général. C'est ainsi que la théorie de la récapitulation devient une anthropologie naturaliste. Dans le même esprit, le linguiste allemand August Schleicher (1821–1868) a pu produire une hiérarchie évolutionniste des langues, violemment contestée dès son époque. En tant que théorie scientifique, l'idée de récapitulation a été remise en cause par le néodarwinisme, à partir du moment où on n'a plus considéré que les modifications acquises par un individu pouvaient se transmette par hérédité. Cependant, à la fin du 20e siècle, Stephen Jay Gould (1941–2002), paléontologue et philosophe des sciences, considérait qu'on ne pouvait se débarrasser à si bon compte de l'hypothèse d'une « mémoire » du vivant. ● **D.O.**


© LORADO/GETTY IMAGES

Équipe de paintball.

l'enfant, puis l'adolescent, traverse des étapes qui lui font connaître les phases du développement de l'humanité. L'éducation, loin d'éviter ce qui est « primitif », doit faire une place aux besoins des jeunes, reconnaître la nécessité de ces étapes, les faciliter même. Pour Hall, c'est de cette manière que l'éducation guidera, en suivant la nature, les individus vers des comportements socialement utiles, et vers des sentiments démocratiques.
On voit nettement à travers le jeu, par exemple, comment s'effectue la succession des étapes, de l'enfance jusqu'à l'adulte, de la civilisation contemporaine. On voit par exemple des jeux de garçons qui consistent en guerre et en chasse, des jeux de « sauvages ». Mais avec toute la fabrication que cela suppose d'abris et d'armes, très vite, ces jeux conduisent à des apprentissages tels que la coopération, la réflexion technique, l'argumentation des points de vue. Ils se complexifient et les enfants découvrent par eux-mêmes les mérites de l'architecture, de l'élevage, du commerce… et la nécessité d'organiser la cité selon des lois, afin de ne pas détruire par le conflit permanent ce qui a été acquis.
L'observation attentive du comportement spontané des enfants avait l'ambition d'allier une connaissance scientifique de la psychologie de l'enfant à une pédagogie rénovée, compatible avec les idéaux démocratiques. ●

JOHN DEWEY
ÉDUQUER PAR L'EXPÉRIENCE

Catherine Halpern

Pour John Dewey, figure de la philosophie pragmatiste, la connaissance vient de l'expérience. Il fut le promoteur outre-Atlantique de l'Éducation nouvelle et de ses méthodes, qu'il considérait comme nécessaire à la démocratie.

C'est une école pas comme les autres qui voit le jour dès 1896 au sein de l'université de Chicago. Des élèves s'y rendent pour cuisiner, travailler le bois, bricoler, mener des projets concrets. Grâce à ces activités, aiguillés par leur enseignant, les jeunes apprennent ce que d'habitude on leur assène sans ménagement et sans se soucier du sens qu'ils peuvent trouver à ces apprentissages. Il s'agit d'une école-laboratoire, qui comptera jusqu'à 140 élèves et 23 instituteurs, créée par le philosophe John Dewey (1859-1952) qui entend bien pouvoir expérimenter, mettre en pratique et à l'épreuve ses thèses éducatives… Et pour cause, c'est l'expérience qui est au cœur de sa philosophie dont la pédagogie n'est en fait qu'un volet.

Figure de la philosophie pragmatiste américaine aux côtés de Charles Sanders Peirce et de William James, Dewey estime que la connaissance émerge de notre relation au monde extérieur. L'expérience est donc le maître-mot. La connaissance n'est pas un accès direct à des vérités immuables. Elle est d'abord la solution à un problème, solution qu'on construit pas à pas, avec méthode, à travers une enquête. Et c'est bien ce processus que l'école doit permettre aux enfants d'acquérir. C'est par l'action que l'élève apprend et non en absorbant passivement des vérités toutes faites. Pas de cours magistral dans un silence où la parole sacrée proférée par le maître s'abattrait sur de jeunes esprits soumis, mais des individus actifs, en mouvement, menant l'enquête sous la houlette d'un maître qui guide et accompagne.

Une conception pédagogique qui prend également sens dans une réflexion politique. Comment penser dans une société démocratique que l'école serait un bastion du conservatisme, où le maître, tel un dictateur, dominerait sans partage de jeunes esprits par la contrainte ? Pour John Dewey, l'école n'est pas un sanctuaire coupé du monde où se transmettraient de manière quasi immuable la culture et les savoirs. Il faut penser la continuité entre la société et l'éducation. Et c'est bien pour cela que l'éducation traditionnelle doit être remise en question. Son fonctionnement autocratique n'est pas cohérent avec l'avènement des sociétés démocratiques. « *L'explication superficielle consiste à dire qu'un gouvernement reposant sur le suffrage populaire ne peut réussir que si ceux qui élisent les gouvernants et qui leur obéissent sont éduqués.* (…) *Mais il y*

© JHU SHERIDAN LIBRARIES/GADO/GETTY IMAGES

John Dewey, 1935.



Comment penser dans une société démocratique que l'école serait un bastion du conservatisme, où le maître, tel un dictateur, dominerait sans partage de jeunes esprits par la contrainte ?

a une explication plus profonde. Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (*Démocratie et Éducation*, 1916). Ce qui caractérise la démocratie, c'est « *l'élargissement du champ des activités partagées et la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles* ». L'école doit donner envie d'apprendre, permettre l'épanouissement des capacités de chacun, promouvoir l'esprit d'initiative et libérer la créativité, offrir des expériences riches. Il y a un objectif social dans l'éducation promue par Dewey : « *L'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale.* » ▶

Si John Dewey est l'apôtre de l'Éducation nouvelle progressiste, il entend l'être avec rigueur. « *Proclamer que toute éducation authentique provient de l'expérience ne signifie pas que toutes les expériences sont immédiatement ou également éducatives. Expérience et éducation ne sont pas une seule et même chose* » (*Expérience et Éducation*, 1938). Et c'est là toute la tâche de l'enseignant que d'aider le groupe à cheminer, à construire avec lui des expériences proprement éducatives. S'il critique la routinisation de l'enseignement dans l'éducation traditionnelle, il ne défend pas pour autant l'improvisation.

Nation neuve contre vieille Europe

Que cette réflexion pédagogique ait vu le jour aux États-Unis n'est pas tout à fait surprenant. Nation neuve dont le rapport à la tradition ne se pose pas dans les mêmes termes que pour la vieille Europe, projet politique dont la démocratie est le cœur battant, l'Amérique connaît sans doute moins de freins pour innover, en tout cas mettre à distance la doxa pédagogique. C'est aussi ce qui a valu à Dewey de sévères critiques, notamment de Hannah Arendt, qui en fait dans son article «La crise de l'éducation» un des responsables des insuffisances de l'école américaine. Heurs et malheurs de la réception de John Dewey dont l'influence sur le système scolaire américain est encore très importante. Avec, pour rançon du succès, une conception souvent caricaturale portée parfois par ceux-là même qui se réclament de lui et qui nourrissent ainsi les critiques de ses opposants.

En France, ce sont surtout les pédagogues qui se sont emparés de la réflexion de John Dewey sur l'école, bien plus que les philosophes. Au risque parfois de le réduire à un «pionnier» des pédagogies nouvelles. Gare à ne pas perdre de la profondeur de champ en coupant sa réflexion pédagogique de son terreau philosophique. Car plus que des méthodes pédagogiques, Dewey nous offre une réflexion capable d'articuler étroitement éducation, société et démocratie concrète. ●

DURKHEIM CONTRE DEWEY : DEUX CONCEPTIONS DE L'ÉDUCATION

Né seulement un an avant John Dewey, le sociologue Émile Durkheim (1858–1917) est une des figures tutélaires de la réflexion pédagogique française. Si Durkheim, comme Dewey, entend repenser l'école dans les sociétés modernes, les conceptions que chacun développe sont assez divergentes. Dewey valorise l'expérience et l'action dans la pédagogie, Durkheim insiste sur la transmission des savoirs constitués, des acquis culturels et scientifiques de l'humanité. Tandis que Dewey voit le maître comme celui qui organise les activités grâce auxquelles l'enfant va faire ses apprentissages, Durkheim a une vision bien plus classique de l'enseignant qui, incarnant l'autorité, dévoile les vérités. Alors que Dewey valorise l'acquisition des savoir-faire et des activités manuelles, Durkheim porte aux nues les sciences et la culture. Le philosophe américain insiste sur le lien entre école et vie concrète. Le sociologue français entend faire de l'école un sanctuaire. Si l'éducation pour Durkheim a d'abord pour fin le dessillement, le développement de l'esprit critique, Dewey tend plutôt à valoriser l'*empowerment*, autrement dit le développement du pouvoir d'agir.
Deux conceptions bien différentes de l'éducation et de la figure du maître. Émile Durkheim et John Dewey exerceront l'un en France et l'autre aux États-Unis une influence déterminante sur les institutions scolaires. On ne s'étonnera donc pas de la distance qui sépare aujourd'hui encore l'école française et l'école américaine, perceptible jusque dans l'ambiance des salles de classe. ● **C.H.**

→ À LIRE

- **Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation**
  John Dewey, Armand Colin, 2015.
- **Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis**
  Denis Meuret, Puf, 2007.
- **« Instruire transatlantique »**
  Michael Behrent, *Sciences Humaines*, n° 263, octobre 2014.

MARIA MONTESSORI
« APPRENDS-MOI À FAIRE SEUL »

Martine Fournier

Médecin, philosophe, psychologue, Maria Montessori fut aussi une grande pédagogue très en avance sur son temps. Le succès actuel des écoles qui se réclament de son nom témoigne de la pertinence de ses idées.

Cette Italienne (1870-1952) est une des grandes figures du courant de l'Éducation nouvelle *(encadré 2)*. C'est à partir d'expériences de terrain qu'elle élabore sa théorie du développement de l'enfant. Première femme diplômée de médecine dans son pays, assistante dans une clinique psychiatrique de Rome, elle s'occupe d'enfants appelés alors « arriérés », ou « idiots ». Constatant que ces enfants peuvent progresser dans un environnement plus favorable, elle commence à développer tout un matériel pour les aider à lire et écrire. Puis elle dirige pendant quelque temps l'école orthophrénique en charge d'adolescents déficients. Tout en continuant ses recherches, elle complète sa formation de médecin par des études de philosophie et de psychologie. En 1904, une chaire d'anthropologie lui est confiée à l'université de Rome. Maria Montessori se veut la continuatrice des travaux du docteur Jean Itard qui, au 19e siècle, avait tenté d'éduquer l'enfant sauvage de l'Aveyron et de son élève Édouard Séguin qui avait développé un matériel sensoriel pour les enfants sourds.

C'est en 1907, alors âgée de 37 ans, que Montessori a l'occasion de mettre au point sa méthode pédagogique qui, dès le début du 20e siècle, va lui valoir une reconnaissance internationale. Cette fois, le ministre lui demande de prendre en charge les enfants défavorisés du quartier de San Lorenzo, un quartier défavorisé de San Lorenzo, à Rome, peuplé d'immigrants d'Italie du Sud pour la plupart illettrés, où les enfants de 3 à 6 ans sont livrés à eux-mêmes. « *De pauvres enfants abandonnés qui ont grandi sans aucune stimulation de l'esprit, abattus, négligés* », dira-t-elle. Dans l'unique pièce qui lui est octroyée, elle crée alors sa première *casa dei bambini* (maison des enfants). Elle fait construire des tables et des chaises adaptées à leur taille (grande innovation pour l'époque, qui inspirera les équipements des écoles maternelles) et crée un matériel pédagogique tactile et sensoriel, le matériel Montessori.

La *casa dei bambini*

En l'espace de deux ans, c'est un véritable petit miracle qui s'accomplit sous les yeux de ses contemporains dont beaucoup sont pourtant hostiles ou pour le moins dubitatifs ! Les enfants désordonnés et irrespectueux sont


© KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-KEYSTONE/GETTY IMAGES

Maria Montessori, 1931.

devenus «*polis et calmes*». Mais il y a plus: ils ont appris à écrire et à lire. De nouvelles maisons des enfants et des écoles voient le jour dans Rome. Des observateurs arrivent de partout. Maria Montessori organisera des stages à Londres, Nice, Berlin, Amsterdam, Barcelone, San Francisco, Madras et Karachi, formant ainsi 4000 à 5000 étudiants. Elle obtient la reconnaissance admirative de Sigmund Freud, Bertrand Russell, Mohandas Gandhi ou encore Graham Bell dont l'épouse devient présidente d'une association Montessori. En 1910, elle publie *Pédagogie scientifique* qui la fera connaître dans le monde entier ; en 1929, elle fonde l'Association Montessori Internationale (AMI) dont le psychologue Jean Piaget présidera l'antenne suisse jusqu'à sa mort en 1980.

Un des combats précurseurs de Montessori aura été d'apporter une attention spécifique à l'enfant. «*Depuis l'Antiquité,* explique-t-elle, *les forces intérieures de l'enfant n'ont jamais été prises en compte, ni dans leur aspect intellectuel ni dans leur aspect moral* (…). *Assis sur de lourds bancs de bois, menacé de punitions, il apprend sous la contrainte, au prix de la santé de son faible corps et du développement de sa personnalité.* (…) *Si on veut que l'humanité progresse,* ajoute-t-elle, *l'enfant devra être mieux connu, respecté et aidé.*»

À la *casa dei bambini*, les punitions sont inutiles: dans une ambiance propice à son épanouissement mental, l'enfant choisit ses expériences. Car selon Montessori, l'enfant est animé d'un élan vital, d'«*une dynamique psychique*» qui le pousse à explorer son environnement et à acquérir ses connaissances. C'est ce que Montessori appelle «*l'esprit absorbant*» de l'enfant («*ce merveilleux don de l'humanité*») qui commence par se manifester avec «*l'explosion du langage*». Ensuite aussi avec la passion de certains pour l'arithmétique, leur capacité à apprendre plusieurs langues simultanément, à étudier la grammaire et le style, ou à s'engager dans une activité compliquée de classification qui peut absorber toute leur énergie mentale durant de longues heures voire des jours consécutifs.

Mais c'est surtout sa manière d'amener des enfants de 4 ans à la maîtrise de l'écriture puis de la lecture qui fit sensation. Montessori inventa un matériel, toujours utilisé aujourd'hui. Son alphabet mobile, constitué de lettres en bois ou en carton et recouvertes d'une toile rugueuse, permet aux enfants de s'entraîner en associant les lettres aux sons, tout en se familiarisant par le toucher aux gestes de l'écriture. C'est alors que, raconte-t-elle, «*l'écriture advint de façon explosive, en commençant par des mots entiers qui jaillissaient de la tête des enfants*» et dont ils se mirent à couvrir leurs ardoises. Pour Montessori, ce n'est qu'une fois acquis ce moyen d'expression que les enfants s'initieront à la lecture des livres, bannis dans cette première étape («*les enfants s'intéressent aux livres quand ils savent lire*»). Les exercices sensoriels ont préparé la main à l'exercice de l'écriture qui vient alors naturellement et n'est plus le pensum habituel des classes traditionnelles. «*À 5 ans, nos enfants lisaient des livres entiers…*»

Cette méthode alphabétique est préconisée aujourd'hui par les récentes recherches en sciences cognitives sur l'apprentissage de la lecture. Quant aux difficultés orthographiques, que Montessori n'ignore pas, elles sont résolues par la méthode de l'alphabet mobile. Certes, l'italien, langue pratiquement phonétique, facilite la tâche, mais les enfants des pays anglo-saxons par exemple s'en sortent tout aussi bien même si le processus est plus long, assure cette pédagogue qui a beaucoup voyagé et enseigné jusqu'en Inde.

L'éducation comme aide à la vie

Selon Maria Montessori, tout être humain naît avec la potentialité de se développer et de s'adapter à son environnement. Les acquisitions du petit d'homme se font dans un ordre précis, correspondant à ce qu'elle nomme des «*périodes sensibles*», propices à une acquisition précise (marcher, parler, écrire, lire, etc.). «*Le comportement de nos enfants montre que la nature, dans ses processus pour construire l'homme, suit un ordre établi.*» Le développement de l'enfant s'organise ainsi par étapes successives.

• **La première «saison de la vie» (de 0 à 6 ans)** est précisément celle où le langage oral (vers 2 ans) puis écrit (autour de 4 ans) peut «*s'épanouir et fructifier*». C'est aussi «*l'âge des jeux*

et du toucher», et l'occasion d'exercices sensoriels qui préparent les apprentissages. Les maisons des enfants qui accueillent les 3-6 ans deviendront les écoles maternelles.

• **La deuxième saison (de 6 à 12 ans)** est la période de l'école élémentaire. D'«*absorbant*», l'esprit de l'enfant devient «*explorateur*». L'enfant cherche les causes et les effets, exerçant son imagination, et développe sa pensée autonome.

• **La troisième est celle de l'adolescence,** période de grande transformation physique et psychique. Ce découpage n'est pas sans rappeler la théorie des stades de Jean Piaget, qui a été l'élève de Montessori et qui, comme elle, verra la capacité d'adaptation comme le moteur du développement de l'intelligence. Dès lors, l'éducation doit se concevoir comme «*une aide à la vie*».

Un succès croissant

Comme toutes les pédagogies alternatives, les méthodes Montessori ont longtemps essuyé les critiques les plus vives. Maria Montessori évoque les attaques auxquelles elle a été confrontée de la part de philosophes, de religieux mais aussi d'éducateurs. «*Aux États-Unis puis en Europe, les oppositions se sont organisées pour freiner le développement d'une démarche qui mettait en cause ce qui était perçu comme des fondements sociaux très importants et avec des implications, en termes politiques, qui étaient vues comme dangereuses. Surtout en période d'expansion du fascisme en Europe*», commente André Roberfroid, aujourd'hui ambassadeur de l'AMI. Sous Mussolini, toutes les écoles Montessori furent fermées en Italie.

Aujourd'hui, toutefois, les écoles Montessori trouvent de nombreux adeptes. Le bilinguisme pratiqué dans la plupart d'entre elles les rend attractives auprès d'une certaine élite de la population. Leur succès s'explique aussi par une adéquation avec l'esprit du temps. Le message de Montessori trouve un écho puissant dans les sociétés actuelles qui ont mis l'«*enfant au centre*». Son autonomie, son bien-être, la bienveillance, l'éducation multisensorielle sont des valeurs plébiscitées y compris au sein des programmes nationaux même si la reconnaissance officielle tarde à venir.

DE L'ÉDUCATION NOUVELLE AUX ÉCOLES ALTERNATIVES : POUR UNE ÉDUCATION À LA DÉMOCRATIE ET À LA PAIX

Montessori, Steiner-Waldorf, Decroly, classes Freinet et lycées autogérés de l'Éducation nationale…, il existe aujourd'hui une multitude d'écoles «alternatives» ou «parallèles». Toutes sont inspirées de l'Éducation nouvelle, un puissant courant pédagogique né au tournant du 20e siècle et qui tient son premier congrès en 1922. Prenant appui sur la critique de l'enseignement traditionnel, médecins, psychologues, philosophes explorent de nouveaux modèles éducatifs. Pour eux, l'enfant n'est pas un être à dresser mais à épanouir. Ils prônent une pédagogie active respectant ses intérêts, ses besoins et sa liberté.

De nombreuses écoles voient alors le jour. La New School d'Abbotsholme, en Angleterre, créée par Cecil Reddie ; l'école-laboratoire de l'université de Chicago, fondée par John Dewey dont la formule «*learning by doing*» est restée célèbre ; les expériences des *Arbeitsschule* (écoles actives) de Munich de Georg Kerschensteiner ; la *casa de bambini*, à Rome, de Maria Montessori ; l'école de l'Ermitage d'Ovide Decroly, à Bruxelles…

En France, dans la première moitié du 20e siècle, les écoles maternelles s'inspirent de la pédagogie Montessori. Au niveau primaire, Célestin Freinet invente des techniques destinées à développer la motivation des élèves et leur autonomie dans le travail : texte libre, imprimerie, journal scolaire… L'équilibre entre activités manuelles, intellectuelles, artistiques, le travail en groupe alternant avec les tâches individuelles et collectives, sont au cœur de la pédagogie des écoles nouvelles. Mais tous ces éducateurs ne parlent pas d'une même voix. Decroly se fait héraut de la méthode globale, Montessori insiste sur la nécessité de respecter les périodes sensibles ; Freinet met en avant l'importance du « *tâtonnement expérimental* »… La plupart cependant ont en commun de vouloir forger un « homme nouveau » pour changer la société. Freinet et Montessori voulaient créer les conditions d'une véritable éducation à la démocratie et à la paix. ● **M.F.**



Ce qui frappe, c'est que les enfants n'ont pas peur. Ils ne vivent pas sous la pression des évaluations, qui sont devenues une obsession de l'Éducation nationale. Comme il n'existe ni notes ni classements, les élèves acquièrent une grande confiance en eux. Du coup, l'enfant peut s'emparer de son envie et donner du sens à ce qu'il apprend.

Une enseignante

En France notamment, si la pédagogie Montessori reçoit la plus grande attention de la part de laboratoires du CNRS et de neuroscientifiques comme Stanislas Dehaene, l'Éducation nationale a toujours montré une attitude ambiguë vis-à-vis des pédagogies alternatives. À l'heure où la compétition scolaire et la course aux diplômes font rage, beaucoup de parents préfèrent scolariser leurs enfants dans un système scolaire plus traditionnel. De fait, les 400 écoles Montessori (dont 120 environ affiliées à l'AMI) appartiennent très majoritairement à l'enseignement privé. Les formations sont coûteuses et difficiles à obtenir. Beaucoup se forment dans des cours privés, offrant des stages courts ou une formation à distance. Du coup, certaines écoles se réclament de l'étiquette Montessori, tout en prenant de grandes libertés sur la doxa montessorienne… pour le meilleur ou pour le pire.

Dans le monde, on compte environ 25 000 écoles qui suivent cette pédagogie, notamment aux États-Unis (environ 4 500), en Allemagne (environ 1 200), en Grande Bretagne (environ 600)… Dans certains pays, la pédagogie Montessori est présente dans les écoles publiques, en Suède et au Canada par exemple. Depuis le début des années 2000, en Finlande, tout le système éducatif public s'appuie sur cette pédagogie. Les enfants sont les acteurs de leur vie en classe, de leur formation et de leur parcours scolaire. Aucune pression sur leurs épaules, les éducateurs/professeurs sont bienveillants et favorisent l'autonomie des élèves.

Cette pédagogie ne s'arrête d'ailleurs pas aux portes de l'école. La vision de l'éducation qu'elle induit est présente dans les familles qui adhèrent à ce concept et la pratiquent d'une manière générale au quotidien tant dans les loisirs que dans d'autres comportements culturels ou citoyens. •

Les citations de Maria Montessori sont extraites de *La Formation de l'homme*, 1949, et de *Pédagogie scientifique*, rééd. 1958. La plupart des livres de Montessori sont traduits en français et publiés chez Desclée de Brouwer.



© BSIP/UNIVERSAL IMAGES GROUP / GETTY IMAGES

Une école Montessori en Haute-Savoie, France, 2016.

LES PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA PÉDAGOGIE MONTESSORI

• **L'attention et la concentration.** Lorsqu'on entre dans une classe Montessori aujourd'hui, on est surpris par le silence qui règne. Les enfants sont absorbés par l'activité qu'ils ont choisie (que ce soit éplucher des petits pois – les repas se prennent dans la classe – ou résoudre une division à cinq chiffres…).

• **Apprendre en manipulant.** Maria Montessori avait élaboré pour cela des outils spécifiques. Dans les classes Montessori, on trouve des crayons et des livres, les fameuses lettres rugueuses, des jeux éducatifs sensoriels (cubes, cônes de bois, pièces de tissus avec zips et boutonnières…) pour améliorer les compétences motrices; tout un matériel de perles, barrettes et bouliers destinés au calcul… Le matériel, placé dans des casiers, doit être soigneusement rangé à la fin de chaque activité.

• **Des éducateurs attentifs et bienveillants,** présents pour aider l'enfant dans sa progression en respectant le rythme de chacun. Pour Montessori, l'éducateur (on ne parle pas d'enseignant) se doit d'être «*gracieux*». Il parle doucement à l'enfant, n'emploie pas de gestes brusques ou inutiles. Toute action de sa part a une intention qui consiste à apprendre à faire avec lenteur et précision.

• **Une pédagogie de l'autonomie.** Chez les Montessori, l'autonomie est le contraire du laisser-faire. Chacun choisit ses activités mais il devra aller jusqu'au bout de sa tâche, aidé en cela par son éducateur. L'enfant prend tout son temps pour l'activité qu'il choisit et peut la recommencer autant qu'il le désire. Montessori parlait de « *l'attitude pacifique et joyeuse de l'enfant qui, dans une ambiance propice, choisit ses objets et ses occupations* ».

• **Des classes multiniveaux.** Toutes les classes Montessori regroupent des âges différents – 3 à 6 ans pour la maternelle, 6 à 12 ans pour le primaire –, les enfants n'ayant pas forcément envie d'apprendre la même chose au même moment. Le principe est de pouvoir réaliser tel ou tel apprentissage au «*bon moment*». Le programme Montessori couvre des apprentissages très exigeants (comprenant géométrie, géographie, etc.) allant de 3 à 12 ans. ● **M.F.**

JANUSZ KORCZAK
L'INVENTEUR DES DROITS DE L'ENFANT

Philippe Meirieu
Spécialiste de la pédagogie, professeur émérite des universités en sciences de l'éducation.

Protecteur des orphelins, ce pédagogue juif polonais profondément convaincu que l'enfant a le droit d'être respecté en tant que tel, énoncera, le premier l'idée de « droits de l'enfant » qu'il mettra en application jusque dans le ghetto de Varsovie.

Ghetto juif de Varsovie, 6 août 1942 : « *Aujourd'hui, j'ai vu Janusz Korczak qui marchait avec ses enfants (…). Un enfant s'agrippait à sa poche. Il portait deux petits dans ses bras… Quelqu'un se précipita vers lui, une feuille à la main, lui expliquant quelque chose et hurlant nerveusement : "Vous pouvez partir… Ils ont signé." Korczak secoua la tête sans dire mot. Il ne s'attarda pas en vaines explications pour ceux qui étaient venus avec sa grâce. Comment faire comprendre à ces crânes sans âme ce que laisser un enfant seul signifie* (1) ? » C'est ainsi que Korczak accompagna, derrière le drapeau vert de l'enfance, les 192 enfants dont il avait la charge jusqu'aux wagons qui les emmenèrent à Treblinka où ils furent tous exterminés.

L'enfant, être à la fois complet et inachevé

Janusz Korczak est né en 1878 dans une famille juive de Varsovie. Pour son instruction, il est confié à une école «*triste et sévère*» où on bat les enfants à la moindre occasion : il en restera profondément marqué. Adolescent, Korczak devient précepteur afin de contribuer aux ressources de sa famille. Puis il s'intéresse aux gosses qui errent dans son quartier et organise une sorte d'«*école de la rue*». Après avoir hésité, il abandonne ses études littéraires et décide de devenir médecin : «*La littérature, c'est seulement des mots,* explique-t-il, *la médecine ce sont des actes. C'est le moyen d'offrir à tous une vie meilleure.*» Après avoir voyagé en Europe pour étudier les expériences de «*communautés d'enfants*», il ouvre, en 1912, la première Maison des orphelins. Mobilisé en 1914, il découvre les situations désespérées que vivent les enfants abandonnés. Il écrit *Comment aimer un enfant* (1919). À son retour à Varsovie, il ouvre de nouveaux orphelinats, publie *Le Roi Mathias Ier*, un livre pour enfants. Puis il lance *La Petite Revue*, hebdomadaire écrit par et pour les enfants, met en place une «*école expérimentale*», sans notes, sonneries, ni emploi du temps imposé à tous, et où les élèves choisissent leurs activités et sont évalués sur leurs réalisations de fin d'année. En 1934, il commence une émission de radio, *Les Causeries du vieux docteur,* et multiplie les engagements en faveur de l'enfance, jusqu'en octobre 1940 où, après l'invasion de la Pologne par les nazis, il doit s'installer dans le ghetto.

Dès son retour de la Première Guerre mondiale, Korczak n'a cessé d'interpeller les autorités sur le ▶



LA CONVENTION INTERNATIONALE DES DROITS DE L'ENFANT

C'est en 1876, en France, que Maria Deraismes parle pour la première fois des « droits de l'enfant ». Elle est révoltée par ce qu'elle voit: des enfants maltraités, battus, abandonnés, exploités au travail. Elle exige que l'État les protège et les instruise. Six ans plus tard, Jules Ferry créera l'instruction obligatoire: le « droit à l'éducation » est inscrit dans la loi.

En 1919, Janusz Korczak publie *Comment aimer un enfant*. Il affirme que l'enfant n'est pas un adulte en miniature, mais « *un être qui a un présent* » et qu'il faut respecter. Cinq ans plus tard, en 1924, la Société des nations (l'ancêtre de l'Onu) adopte la première Déclaration des droits de l'enfant qui invite les États signataires à donner aux enfants toute la protection nécessaire à leur développement.

Enfin, le 20 novembre 1989, l'Onu adopte la Convention internationale des droits de l'enfant. Le texte énonce tous les droits de l'enfant: avoir un nom, vivre dans une famille accueillante, être en bonne santé, bénéficier de l'éducation, mais aussi pouvoir être entendu dans toutes les questions qui le concernent.

Aujourd'hui encore, chaque jour, plus de 260 000 enfants meurent dans le monde de causes qui, pour la plupart, auraient pu être évitées. Près de deux milliards d'enfants subsistent, tant bien que mal, avec moins de 30 euros par mois. Plus de cent millions vivent dans la rue. Quatre cents millions sont exploités au travail, le plus souvent dans des conditions indignes. ● **P.M.**

KJanusz Korczak avec ses élèves à Varsovie, 1938.

sort des enfants abandonnés. Très vite, il propose qu'on définisse les Droits de l'enfant. Pour lui, l'enfant est, tout à la fois, un être complet et inachevé. C'est un être complet et non un simple « *adulte en miniature* » ou une « *cire à modeler* » car, tout petit, il a déjà une multitude d'émotions et participe de ce que Montaigne appelait « *l'humaine condition* » : « *Les chagrins des petits ne sont pas des petits chagrins* », disait Korczak, et l'enfant a le droit d'avoir une vie personnelle avec ses secrets. L'adulte, lui, doit entendre l'enfant, prendre au sérieux ses réactions et ne pas fuir les échanges, y compris sur des questions difficiles comme la solitude, l'amour ou la mort. Et la bienveillance de l'adulte représente une exigence à l'égard de l'enfant, un appel à s'exhausser au-dessus de lui-même et à grandir… Être complet, l'enfant n'en est pas moins aussi un être inachevé : à ce titre, il doit être protégé dans son intégrité physique et psychologique, à l'abri de la violence et de l'exploitation, entouré d'adultes qui lui fournissent les ressources nécessaires à son développement. Complet et inachevé, l'enfant doit donc bénéficier de deux types de droits inséparables : les « droits de… » et les « droits à… », deux types de droits qui sont conjoints dans un droit fondamental : le droit à l'éducation.

Inventer des contraintes fécondes

Janusz Korczak n'est pas un idéaliste : il sait que les enfants et les adolescents ne sont pas toujours faciles, il décrit les orphelins comme « *bruyants, violents, excités et insolents* ». Pas question de s'y résigner ! Le respect de l'enfant n'a rien à voir, pour lui, avec l'admiration naïve d'une enfance idéalisée. Respecter l'enfant, ce n'est pas refuser les contraintes, c'est chercher les contraintes fécondes, non pas celles qui permettent aux adultes d'« avoir la paix », mais celles qui permettent à l'enfant de progresser.

Pour cela, Korczak attache une importance essentielle au sursis. Sursis à la violence d'abord avec, par exemple, un astucieux système de points pour réguler les bagarres : « *Voilà que les enfants se mettent à réfléchir avant de se battre* », note Korczak. Sursis à la demande pressante, à l'exigence immédiate, à la pulsion : il propose aux enfants qui veulent obtenir quelque chose de lui écrire plutôt que de le persécuter toute la journée avec leurs exigences « *Ainsi apprend-on à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ, à expliciter une demande et à réfléchir.* »

Korczak met aussi en place un ensemble de rituels qui permettent aux enfants d'apprendre à vivre ensemble : un tribunal d'arbitrage, avec un code très précis, des panneaux d'affichage mis à jour régulièrement qui formalisent les droits et les devoirs, la participation de chacune et de chacun aux tâches collectives. Tout cela constitue un ensemble de « *dispositifs pédagogiques* » qui expriment bien ce qui fait la richesse de sa pédagogie : assumer le devoir d'éducation de l'adulte en respectant l'enfant, un respect qui ne l'enferme pas dans ce qu'il est, mais lui permet de se dépasser. ●

(1) Wladyslaw Szlengel (1914-1943), *Ce que je lisais aux morts… Poèmes du ghetto de Varsovie*, éd. fr., Circé, 2017.

ALAIN
LE PHILOSOPHE ET LES PÉDAGOGUES

Baptiste Jacomino
Docteur en sciences de l'éducation, auteur notamment de *Apprendre à philosopher avec Alain*, Ellipses, 2009.

Les *Propos sur l'éducation* du philosophe Alain sont devenus la référence du courant néorépublicain, opposé au « pédagogisme ». Mais ce penseur, pour qui l'éducation devait mener à la paix et au bonheur, avait aussi des idées très progressistes.

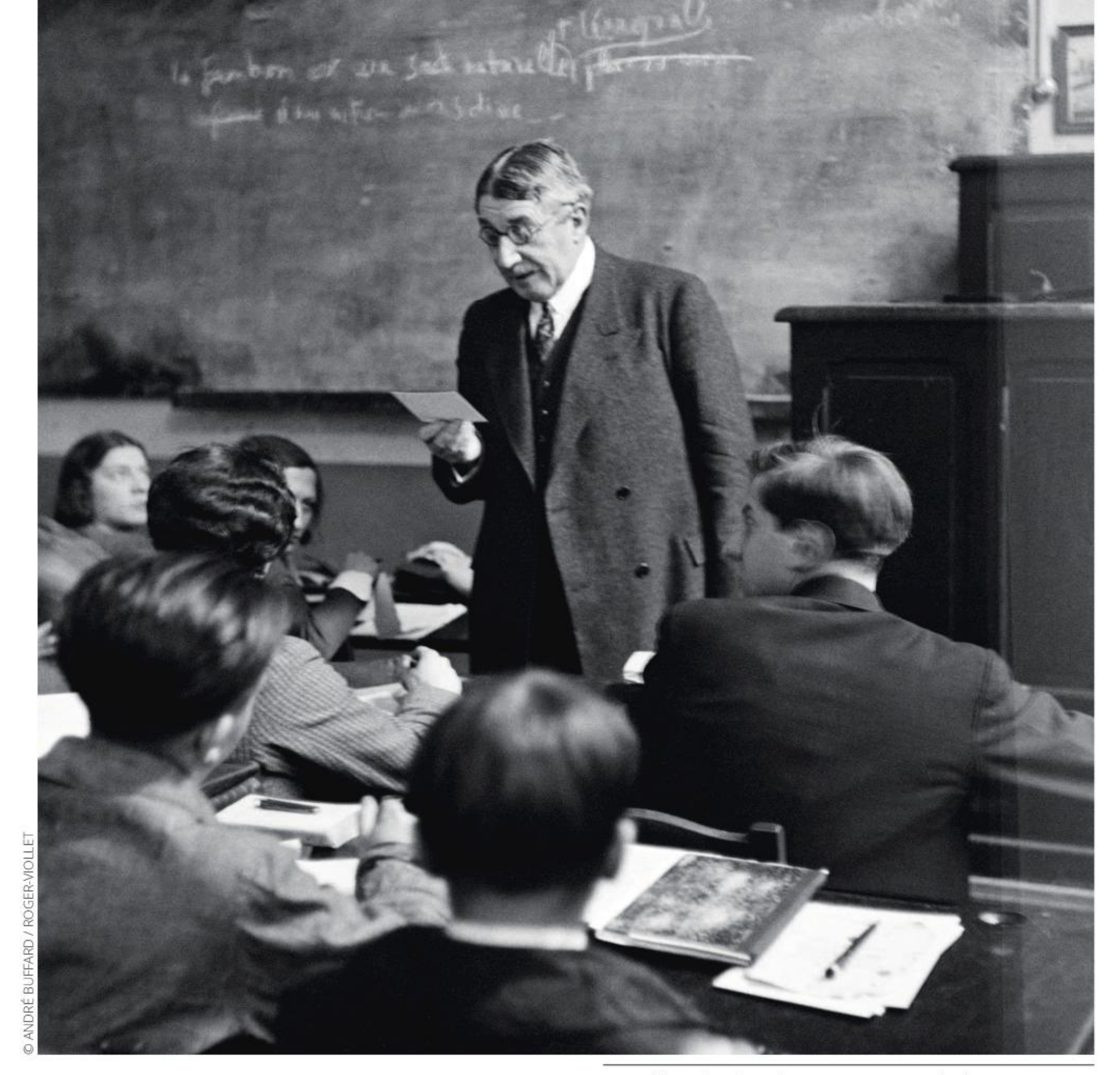
Le 1er juillet 1933, Alain donne son dernier cours. Il enseigne la philosophie depuis les années 1890 et est devenu le plus célèbre des professeurs du lycée Henri-IV. Il a formé toute une génération d'universitaires, d'écrivains et d'intellectuels français: Julien Gracq, Simone Weil, André Maurois, Georges Canguilhem… Pour sa dernière séance, le ministre, le recteur, le proviseur, l'économe et le censeur ont pris place dans la classe au milieu des khâgneux. C'est dire la renommée d'Alain. Ses élèves admiratifs l'appellent « l'homme ».

Alain est un nom de plume. Le philosophe s'appelle Émile Chartier. Il a grandi à la campagne, et ses écrits conservent la trace d'un imaginaire rural, d'une certaine simplicité rustique. Le plus souvent, ses textes sont courts, ciselés, mais sans abus de technicité ou d'érudition. C'est ce qui en fait un philosophe accessible, dont l'œuvre a souvent nourri les manuels de lycée, les cours de classes préparatoires et l'enseignement donné aux futurs instituteurs dans les écoles normales.

Quand il écrit sur l'école, il le fait en praticien de terrain et en intellectuel. Thierry Leterre, son biographe, dit justement de lui qu'il est «*le premier intellectuel*», parce qu'il constitue la première grande figure de philosophe engagé dans le débat public au 20e siècle, avant Jean-Paul Sartre, Raymond Aron ou Michel Foucault. Son camp politique est celui du radicalisme. Il a été dreyfusard, n'a cessé de lutter contre l'Action française, puis la montée du fascisme, a défendu Amédée Thalamas (ce professeur muté pour avoir soutenu que Jeanne d'Arc était victime d'hallucinations auditives), et, depuis son engagement volontaire lors de la Grande Guerre, est un fervent pacifiste.

Les vertus de la « *sotte méthode* »

Dans ses textes sur l'éducation, Alain fait souvent l'éloge de la gymnastique scolaire qui consiste à copier des phrases, corriger ses erreurs, appliquer et intégrer des règles, ou encore lire et écrire avec application. Cela peut sembler désuet. C'est déjà l'impression que donnait à l'époque «*cette sotte méthode*», pour reprendre l'expression d'Alain lui-même. Les



© ANDRÉ BUFFARD / ROGER-VIOLLET

Le philosophe Alain donnant son cours au lycée Henri-IV, 1932.

> « Les enfants ne recherchent pas ce qui est amusant. Ils aspirent à se confronter à la difficulté et à la vaincre.

pédagogues officiels défendaient alors l'idée d'une pédagogie vivante, attrayante, ludique et adaptée à chaque enfant. Mais Alain s'y oppose vigoureusement. Sa vigueur polémique contribue d'ailleurs largement au charme de ses *Propos sur l'éducation* (1938).

La sotte méthode, explique-t-il, permet à l'élève de délier son corps et de l'affranchir ainsi de ses humeurs et de ses passions. Il s'agit, non pas de nier, mais d'assouplir les tensions spontanées qui nous agitent. « *Lire et écrire ; réciter ; encore mieux écrire, non point vite, mais au contraire avec la précaution d'un graveur ; tracer de belles marges sur un* ▶

beau cahier; copier des formules pleines, équilibrées, belles, voilà le travail heureux, assoupli, qui fait le nid pour l'idée.» (*Propos sur l'éducation*, chap. LV) On se délivre ainsi des élans violents qui sont, aux yeux du philosophe, la cause véritable des guerres, et on accède au bonheur, parce qu'on ne peut être heureux qu'en surmontant son agitation, sa mauvaise humeur et ses passions du moment.

Les pédagogues officiels, dit Alain, privent l'enfant des vertus de la discipline. Au lieu de le mettre en situation d'agir par lui-même et d'intégrer des règles par la répétition, ils lui font des cours magistraux. Et ils veulent que ces leçons magistrales soient plaisantes, pour susciter l'intérêt des élèves. Mais les enfants ne recherchent pas ce qui est amusant. Ils aspirent à se confronter à la difficulté et à la vaincre. Ils veulent être des hommes. « *Car l'état d'homme est beau pour celui qui y va, avec toutes les forces de l'enfance* ». (*Propos sur l'éducation*, I)

S'affranchir des superstitions

Alain réfute aussi l'idée reçue selon laquelle il faudrait partir du concret, plutôt que de l'abstrait, pour que les enfants soient attentifs et qu'ils comprennent mieux. Or, dit-il, on ne comprend rien au monde concret qui nous entoure sans un détour par l'abstraction. L'enfant croit que tout l'univers obéit aux cris et aux caprices, comme ses parents et sa nounou. Seule la géométrie peut le libérer de cette illusion, en l'initiant à un monde qui obéit à la nécessité plutôt qu'à des désirs. C'est sur cette base seulement qu'on s'affranchit des superstitions pour mieux déchiffrer notre environnement. « *Qui n'est point géomètre,* écrit Alain, *ne percevra jamais bien ce monde où il vit et dont il dépend. Mais plutôt il rêvera selon la passion du moment* ». (*Propos sur l'éducation*, XIX)

La réflexion sur l'éducation d'Alain articule donc des idées qu'on tient ordinairement pour réactionnaires et d'autres qu'on considère comme progressistes. Il critique le cours magistral tout en défendant une «*sotte méthode*» traditionnelle. Il fait l'éloge d'un enseignement qui doit conduire à la paix et au bonheur, tout en proposant des techniques aux allures particulièrement austères, voire militaires. Il veut un enseignement qui satisfasse les aspirations profondes de l'enfant tout en s'opposant aux apprentissages ludiques et concrets. Cette pensée paradoxale offre ainsi une voie pour dépasser les oppositions simplistes entre doxa progressiste et caricatures réactionnaires auxquelles le débat français sur l'école nous a habitués. ●

L'ANCÊTRE DES NÉORÉPUBLICAINS ?

Qui s'intéresse à Alain aujourd'hui ? Souvent ceux qu'on appelle les «néorépublicains», cette nébuleuse d'intellectuels français qui, à partir des années 1980, critiquent le «pédagogisme», le port du voile, les IUFM, la réforme du collège, etc. Ils se réfèrent souvent à trois grands noms de la philosophie de l'éducation : Condorcet, Alain et Hannah Arendt, pour s'opposer à des «pédagogues» comme Philippe Meirieu ou Antoine Prost, ou à l'héritage de Célestin Freinet. Par exemple, Régis Debray, Alain Finkielkraut ou Jean-Michel Muglioni, dont les discours ne sont pas identiques, mais qui tous s'apparentent au néorépublicanisme, citent volontiers Alain. Ils le font parfois en négligeant certaines complexités de sa pensée, sa critique du cours magistral, son enseignement de la «pédagogie» au collège Sévigné, son intérêt pour les idées de John Dewey, ou les points de rencontre entre certaines de ses propositions éducatives et celles de Freinet…

Enfermer la lecture d'Alain dans un cadre néorépublicain risquerait, en outre, de masquer ce qui le sépare d'autres figures de l'école républicaine. La pédagogie officielle qu'il ridiculise est largement celle, républicaine, qu'ont promue Jules Ferry et Ferdinand Buisson. En défendant une discipline humanisante, il se différencie aussi de républicains comme Condorcet ou Jean-Claude Milner qui prétendent instruire plutôt qu'éduquer. Il n'en reste pas moins qu'Alain est pleinement un républicain, radical, défenseur de l'école laïque, attaché à former des penseurs libres, et il y a bien dans son œuvre des outils utiles, aujourd'hui encore, pour critiquer les apprentissages ludiques, l'effacement des humanités classiques ou le manque de discipline libératrice. ● **B.J.**

RABINDRANATH TAGORE
UN POÈTE À L'ÉCOLE

Martine Fournier

Prix Nobel de littérature, ce poète fut aussi un grand pédagogue, qui voulait éduquer les populations rurales, en alliant le respect des traditions indiennes à la modernité.

Couronné en 1913 par le prix Nobel de littérature, Rabindranath Tagore (1861-1941) est surtout connu pour ses poèmes, ses romans et ses nouvelles. Mais il a aussi consacré une grande partie de sa vie à tenter de réformer le système éducatif indien.

Quatorzième enfant d'une riche famille de Calcutta, un séjour dans l'Himalaya avec son père à l'adolescence est pour lui une révélation : « *L'exploration des montagnes et des forêts succédait aux leçons de sanscrit, de littérature anglaise et de religion…* » Respect de la tradition et goût de l'innovation, telle sera la ligne directrice de son œuvre éducative.

Son père l'envoie à 17 ans étudier à Londres car il le destine à l'administration publique. Mais il en revient insatisfait. En affirmant dans ses premiers poèmes et sa musique son amour pour la culture et la langue bengalies, il pense que l'enseignement en anglais, instauré par la colonisation, laisse à l'écart l'immense masse de la population indienne. Pour Tagore, le manque d'éducation empêche l'Inde de progresser. Il est accablé par la misère économique et sociale des paysans.

Dès 1901, il fonde un pensionnat rural avec ses propres deniers à Santiniketan. Maîtres et élèves vivent ensemble dans un cadre champêtre, se livrant en commun aux travaux d'entretien des locaux ou de jardinage en acceptant les règles de l'austérité. Les élèves ne payent pas de droits de scolarité. L'artisanat y est premier, mais on enseigne aussi le chant, la poésie aussi bien que les disciplines académiques. Un enseignement qui se doit de promouvoir la créativité, de respecter la liberté, la joie et de s'appuyer sur le patrimoine culturel. Tagore lui-même enseigne à l'école-ashram tout en réfléchissant aux méthodes éducatives. Il donne des cours d'anglais, car les élèves doivent aussi s'éveiller à d'autres cultures. Le soir, il raconte aux enfants des histoires tirées de l'histoire de l'Inde. Il écrit pour eux des poésies et des pièces qui sont jouées par les élèves, ainsi que des manuels scolaires simples.

Dépasser le nationalisme agressif

Tagore veut aussi renouveler l'enseignement traditionnel en introduisant les sciences, la technologie, l'agronomie… Durant ses voyages à l'étranger, il observe que, en URSS ou au Japon, les gouvernements ont réussi à éduquer la population en peu de temps. À partir des années 1920, il entreprend de rénover le système universitaire indien. Il fonde Visva-Bharati, qui correspond à l'idée qu'il se fait d'une université mondiale, voulant dépasser le nationalisme agressif pour construire des relations d'amitié avec toutes les nations. ▶

Rabindranath Tagore interviewé par Chester Williams en 1931 à l'Algonquin Hôtel, à New York, pour la radio Columbia Network.

« *Nos universités sont comme le compartiment éclairé d'un train qui traverse des campagnes plongées dans l'obscurité* », écrit-il. C'est pourquoi il est convaincu que l'enseignement, scolaire ou universitaire, ne peut être dissocié de la vie rurale. Pour lui, c'était un aspect important de l'activité de Visva-Bharati.

À bien des égards, les idées de Tagore rappellent celle des fondateurs de l'Éducation nouvelle en Occident. Mais son combat dans l'Inde coloniale insiste sur l'utilisation des langues locales comme vecteurs de l'enseignement à tous les niveaux. Il se préoccupe aussi de l'éducation des filles et ses établissements sont mixtes pour les cours théoriques, mais adaptés au rôle de chaque sexe pour les enseignements pratiques. Décédé en 1941, il ne verra pas que son modèle de développement rural sera entièrement repris dans les plans quinquennaux de l'Inde décolonisée. Ni que les deux institutions inspirées de ses idées existent toujours… ●



Nos universités sont comme le compartiment éclairé d'un train qui traverse des campagnes plongées dans l'obscurité.

→ À LIRE

- **«Rabindranath Tagore (1861-1941)»**
  Narmadeshwar Jha, *Prospects. The Quarterly Review of Education*, n° 24, 1994/3-4.
- **Rabindranath Tagore, Pioneer in Education. Essays and exchanges**
  Rabindranath Tagore et Leonard Elmhirst, éd. John Murray, 1961.

GASTON BACHELARD
APPRENDRE DE SES ERREURS

Thomas Lepeltier

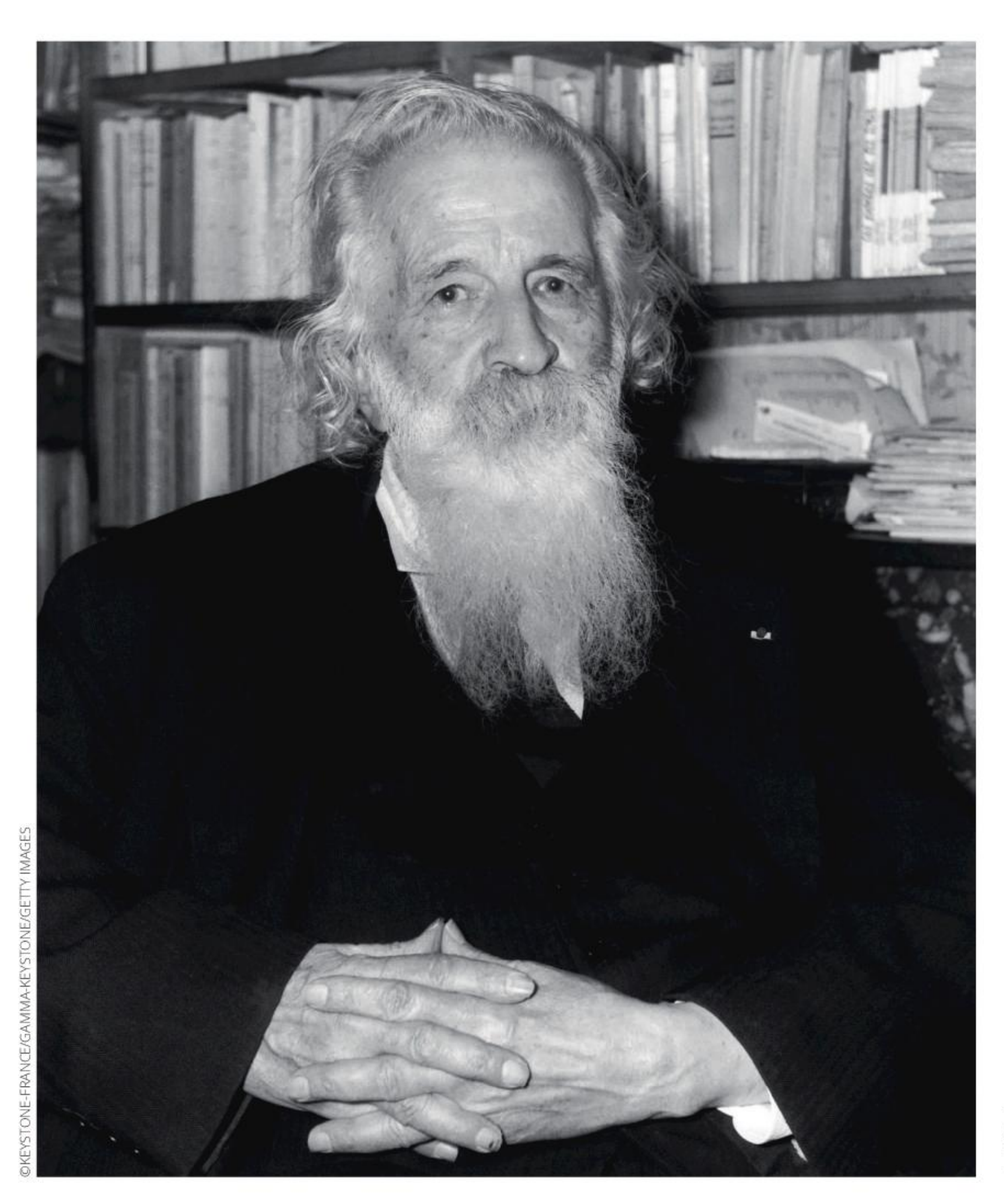
Philosophe des sciences épris de poésie, Gaston Bachelard affirme que la connaissance progresse par rupture. En conséquence, apprendre consiste à identifier ses erreurs pour mieux les dépasser.

Avec sa barbe fournie, son œil rieur et son accent provincial, Gaston Bachelard (1884-1962) incarne la figure du professeur chaleureux et affable. Mais derrière son air bonhomme se cache un philosophe qui peut être très critique envers l'éducation. De sa conception des grands bouleversements de la physique et de la chimie au cours des siècles, il tire en effet des principes éducatifs qui peuvent entrer en conflit avec les pratiques classiques d'enseignement. Par exemple, il se dit «*frappé du fait que les professeurs de science, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas*». La raison de cette incompréhension pédagogique est que les professeurs sont peu nombreux à avoir «*creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'irréflexion.* (…) *Les professeurs de science imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point* (1) ». Cette erreur pédagogique des professeurs est, selon Bachelard, liée à une mauvaise conception de l'activité scientifique.

Tout comme Galilée, se départir de ce qu'on croit connaître

De fait, pour Gaston Bachelard, la recherche scientifique ne consiste pas à approfondir ce qu'on sait déjà, mais à rejeter le savoir acquis pour laisser place à une nouvelle façon d'appréhender la réalité. Cette recherche incite ainsi à se déprendre de ce qu'on connaît, ou croit connaître ; elle pousse à dépasser les façons de réfléchir associées au sens commun ou aux anciens modes de pensée ; elle apprend à dire non aux idées spontanées. Autrement dit, la science progresse par rupture. Comme l'écrit Bachelard, «*on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites*». Ces dernières sont ce que Bachelard appelle des «obstacles épistémologiques». Par exemple, avec son analyse du mouvement, Galilée s'en prend aux représentations issues de la physique d'Aristote. Ou encore, avec ses travaux sur la pression atmosphérique, Blaise Pascal marque une rupture avec toute la tradition qui estime que la nature a horreur du vide.

Or Bachelard considère que ce qui est vrai de la démarche scientifique l'est aussi de l'enseignement des sciences, au sens où la notion d'«obstacle épistémologique» renvoie directement à celle d'«obstacle pédagogique». Dans cet enseignement, il faut aller contre l'opinion des élèves pour la simple raison qu'ils ne sont pas des esprits vierges. Bachelard écrit ainsi : «*Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés.*» Autrement dit, les élèves sont imprégnés ▶



Gaston Bachelard, 1961.

d'idées fausses ; ils sont porteurs de représentations et de préjugés formés au cours de leur vie quotidienne. La nature spontanée et familière de ces images et conceptions rend ces dernières bien souvent attachantes ; elles deviennent donc autant d'obstacles pédagogiques pour la compréhension des idées nouvelles que l'enseignant veut transmettre. Comme personne ne rompt facilement avec ses habitudes de pensée, il faut que les professeurs réfléchissent sérieusement à ces obstacles pour mieux les surmonter. Inversement, s'ils méconnaissent les préjugés des élèves, il leur est difficile de leur apprendre à les dépasser. Ils pourront répéter leurs leçons, le contenu de leur enseignement ne passera pas. Bref, pour Bachelard, la formation de l'esprit scientifique ne s'apparente pas à une accumulation de connaissances, mais à une mutation, à une transformation

fondamentale qui encourage l'élève à rompre avec le passé et à réfléchir autrement.

Un professeur jamais hautain

Pour Gaston Bachelard, le dépassement des obstacles pédagogiques doit donc être au cœur de l'enseignement des sciences. Mais dépassement ne veut pas dire délaissement ou mépris. Bachelard estime en effet qu'on ne peut pas connaître sans passer par l'erreur. Il faut s'y confronter pour la dépasser. L'obstacle est ainsi une étape de la connaissance, un passage obligé. D'où la nécessité de bien connaître ces obstacles pour ne pas en être prisonnier. Cela explique l'intérêt que Bachelard porte, en tant que philosophe, à l'histoire des sciences et aux idées fausses, allant jusqu'à développer une philosophie historique des sciences qui se concentre sur les erreurs passées et les décrit avec considération. Toutefois, si la pédagogie scientifique de Bachelard consiste ainsi à combattre un imaginaire poétique, notamment celui qui s'est formé dans l'enfance et qui nourrit ces erreurs, toute son œuvre sur le monde onirique qu'il a développée en parallèle à celle sur les sciences, consiste à retrouver et à revivifier ces séductions de l'enfance. Cette tension dans l'œuvre de Bachelard n'a pas été sans dérouter certains lecteurs. Elle est aussi un signe de sa richesse…

Bref, par l'attention bienveillante qu'il porte à tout ce qui égare la pensée scientifique, Bachelard apparaît finalement comme un professeur qui n'est jamais hautain à l'égard de ce qu'il critique. Pas étonnant qu'il incarne encore de nos jours cette figure du professeur chaleureux et affable. ●

(1) Citations extraites de *La Formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1938.

LES HUSSARDS NOIRS DE LA RÉPUBLIQUE

Georges Minois
Historien, il a publié, entre autres, *Les Grands Pédagogues. De Socrate aux cyberprofs*, Audibert, 2006.

Formés dans les écoles normales, les instituteurs de la IIIe République sont animés par un esprit missionnaire et une vocation inébranlable, pour promouvoir les valeurs patriotiques et citoyennes.

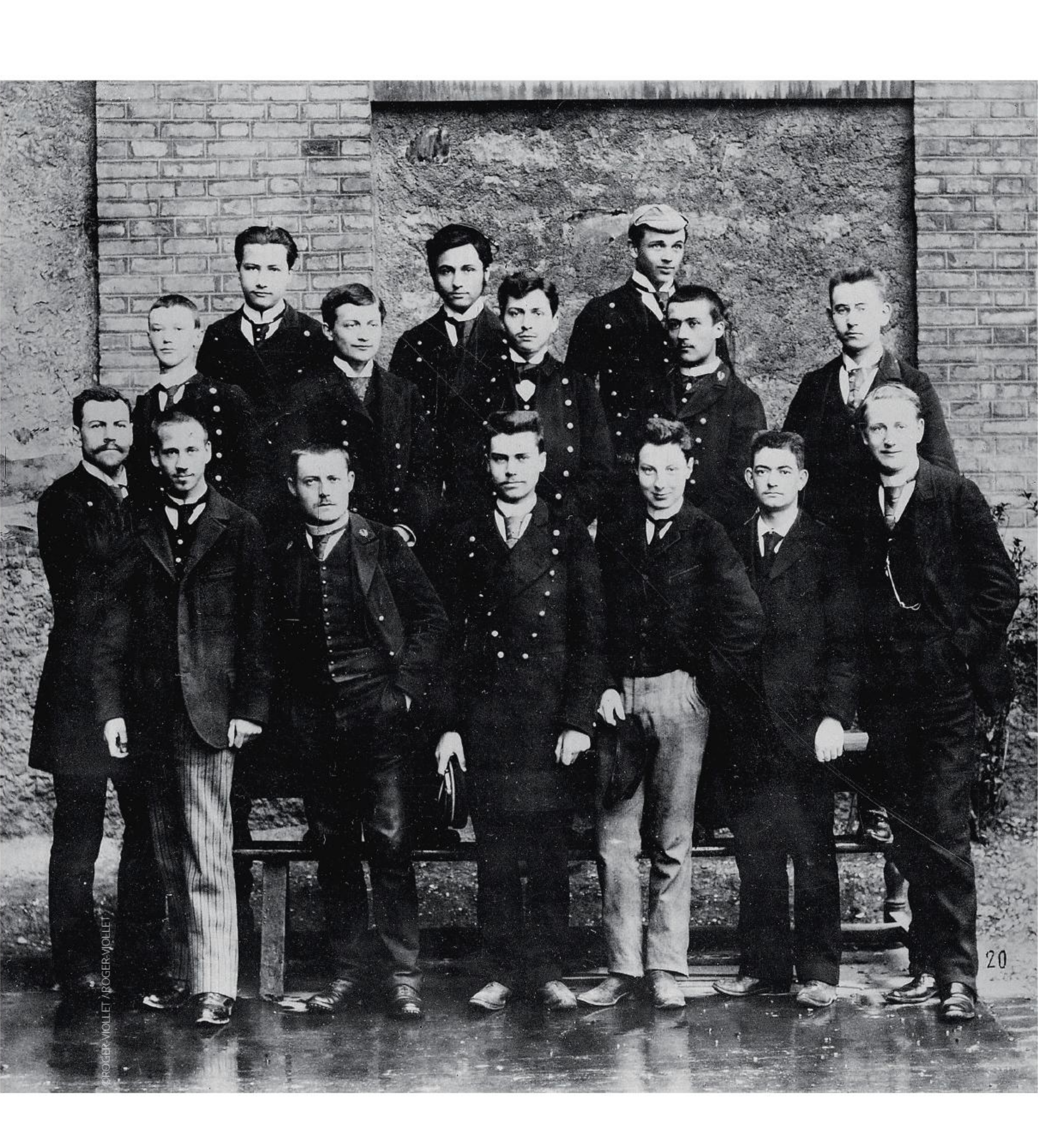
Dans les débuts de la IIIe République, à partir des années 1870, la question de l'enseignement du peuple devient en France un fondamental enjeu politique national. Depuis 1789, le pays a connu une histoire mouvementée : deux républiques, deux empires, deux monarchies, le tout ponctué par quatre révolutions. Pour les fondateurs du nouveau régime, il s'agit d'assurer enfin la stabilité de la République, toujours menacée par les forces bonapartistes et royalistes. Le suffrage universel permettant désormais au peuple de s'exprimer, il faut ancrer définitivement les valeurs républicaines dans l'esprit des jeunes générations par l'éducation. C'est ce que réclamait déjà la Ligue de l'enseignement, fondée par Jean Macé en 1866, et c'est à cela que s'engage Jules Ferry dans un discours de 1870 : « *Entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple.* » Priorité à l'éducation : voilà un refrain que les Français n'ont pas fini d'entendre et, dès les années 1880, « *la France pédagogise* », suivant l'expression de l'inspecteur Félix Pécaut en 1882.

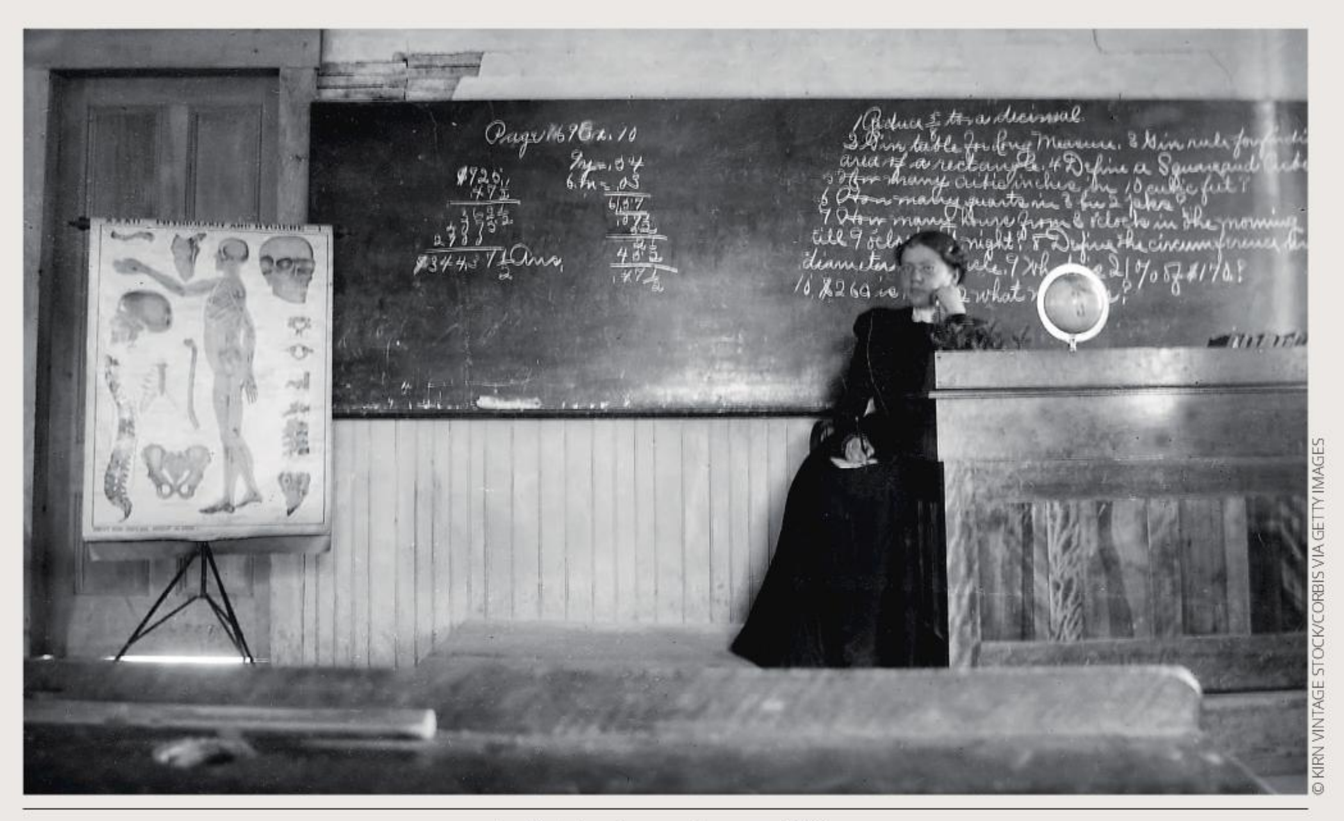
Jules Ferry tient parole : ministre de l'Instruction publique à partir de 1879, il fait voter en 1881-1882 un ensemble de lois instaurant en France un enseignement primaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans, reposant sur trois piliers : gratuité, obligation et laïcité. Reste à appliquer la décision, ce qui implique un effort colossal : construction de milliers d'écoles, achat de mobilier scolaire et de matériel pédagogique, et surtout formation et rétribution de milliers d'enseignants. Certes, on

Classe d'École normale d'instituteurs, dans la « cour rose » du lycée Sainte-Barbe, en 1894. Charles Péguy est le troisième en partant de la gauche au premier rang.



1881-1882 : lois instaurant en France un enseignement primaire pour tous les enfants de 6 à 13 ans, reposant sur trois piliers : gratuité, obligation et laïcité.


©ROGER-VIOLLET / ROGER-VIOLLET
20



Institutrice dans sa classe en 1900.

LES HUSSARDES NOIRES : DES INTELLECTUELLES DE CHOC FACE À UNE HIÉRARCHIE MASCULINE

En mettant la question scolaire au premier plan, la IIIe République a été un terreau propice d'où ont émergé de grandes intellectuelles dans le domaine éducatif que l'historiographie a complètement ignorées jusqu'à récemment. L'expression « hussardes noires » paraissait incompatible avec « *l'image d'Épinal des institutrices, douces et dévouées* », suggère Mélanie Fabre, autrice d'une étude bien documentée sur cette question (1).

Pauline Kergomard, première femme inspectrice générale des écoles maternelles, fut ainsi une grande innovatrice dans ce domaine. Elle introduisit le jeu, dont elle revendiquait le caractère éducatif, les activités artistiques, le développement physique mais plaidait aussi pour l'initiation de l'enfant à la lecture, à l'écriture et au calcul avant 5 ans. Jeanne Desparmet-Ruello, première directrice d'un lycée de jeunes filles, fonda l'université populaire de Lyon ; Albertine Eidenschenk, militante pacifiste (qui avait perdu un fils lors de la Grande Guerre) et bien d'autres encore eurent des rôles déterminants dans l'œuvre éducative de la IIIe République naissante.

Combattantes dans la construction de la laïcité, beaucoup s'engagèrent, lors de l'affaire Dreyfus et au-delà, faisant entendre leur voix dans les salles de classe, les universités populaires, les revues et sur les estrades. Le pacifisme fut aussi un de leurs combats, en rupture avec le bellicisme professé dans les écoles envers l'Empire allemand par leurs collègues masculins. Même si elles accèdent à des postes de haut niveau – certaines sortaient de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses –, elles doivent cependant se protéger des foudres d'une hiérarchie encore entièrement masculine et très conservatrice, en se créant des appuis politiques, souvent au sein de la gauche. Sans être pour la plupart des féministes militantes, ces intellectuelles ont pourtant participé d'une « *remise en question du modèle patriarcal* », selon Mélanie Fabre qui souligne un des plus étonnants paradoxes de la IIIe République qui n'accorda pas à ces pionnières de la cause républicaine la citoyenneté politique, en les laissant des actrices de second rang dépourvues du droit de vote et d'éligibilité. ● **Martine Fournier**

(1) Mélanie Fabre, *Hussardes noires : des enseignates à l'avant-garde des luttes. De l'affaire Dreyfus à la Grande Guerre*, Agone, 2024.



Face à l'armée des soutanes de l'enseignement privé catholique, qui dénonce la création de «*l'école du diable*», se forme, dans un esprit anticlérical, la milice des «hussards de la République», autrement dit les «instit» de l'école publique.

ne part pas de rien: depuis la loi Guizot de 1833, on compte déjà 15 000 écoles dans le pays, mais la plupart sont entretenues par des congrégations religieuses. Ce qu'il faut maintenant, c'est former plus de 30 000 instituteurs et institutrices laïques. Ce sera la tâche des écoles normales: la loi Paul Bert de 1879 en crée une dans chaque chef-lieu de département. L'organisation en est quasiment militaire, car la mise en place de ce qui va devenir l'énorme machine de l'Éducation nationale se fait dans un climat d'affrontement: face à l'armée des soutanes de l'enseignement privé catholique, qui dénonce la création de «*l'école du diable*», on va former, dans un esprit anticlérical, la milice des «hussards de la République», autrement dit les «instit» de l'école publique.

Les instituteurs, fers de lance de la République

L'expression «hussards noirs» n'apparaît en fait qu'en 1913, dans un livre de Charles Péguy, *L'Argent*. Allusion au corps militaire des hussards, créé par la Ire République en 1793, elle s'explique par le port obligatoire de l'uniforme par les élèves-maîtres: une sévère redingote noire et ▶

FERDINAND BUISSON APÔTRE DE LA FOI LAÏQUE

Personnage emblématique de l'histoire de l'enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïque, auquel il a consacré sa longue vie sous la IIIe République, cet agrégé de philosophie (1841–1932), successivement inspecteur général puis directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896, titulaire de la chaire de pédagogie à la Sorbonne jusqu'en 1902, oracle des écoles normales en tant que maître d'œuvre du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* à partir de 1870, et du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* en 1911, a en outre été un ardent défenseur de la laïcité dans le sens le plus noble du terme. Dreyfusard, cofondateur de la Ligue des droits de l'homme, député radical de 1902 à 1924, prix Nobel de la paix en 1927, son nom a été attribué à des centaines d'écoles primaires.
L'idée directrice de sa vie et de son œuvre est *La Foi laïque*, titre d'une édition de ses œuvres, et qu'il explicite ainsi: faire de l'école publique républicaine une institution basée sur une morale laïque. «*Une morale parfaitement digne de ce nom peut se fonder, se pratiquer, se développer sans appel au dogmatisme religieux*», écrit-il. Issu d'un milieu protestant de gauche, il prône un enseignement qui privilégie, sans recours à un dieu quelconque, «*l'idéal du bien, du vrai et de la justice*». En mai 1905, en pleine guerre scolaire entre l'école privée catholique et «*l'école du diable*», il écrit: «*L'école aura rempli sa mission si elle fait de tout jeune Français un patriote au sens de la Révolution, c'est-à-dire un homme de raison et de conscience.*» Chaque jour, les instituteurs inscriront au tableau noir, de leur belle écriture calibrée, une maxime illustrant cet idéal. ● **G.M.**

une casquette plate de même couleur. Mais le caractère militaire ne tient pas qu'à l'uniforme. Les écoles normales sont des quasi casernes, où les pensionnaires, animés d'un véritable esprit de corps, recrutés sur concours parmi des candidats âgés de 15 à 18 ans, sont soumis à une surveillance permanente et à une stricte discipline. Les « normaliens », dont on exige un dévouement absolu aux valeurs de la République, sont animés par un esprit missionnaire et une vocation inébranlable, qui leur permettent ensuite d'exercer leur difficile métier: un salaire misérable de 75 francs en début de carrière pour dégrossir l'esprit des petits garnements au fond des campagnes, en redoutant la visite inopinée d'un inspecteur de la « grande maison », ces « *petits tyranneaux qui croyaient avoir des droits sur les fonctionnaires* », comme l'écrit un enseignant vendéen. Comme les militaires, les instituteurs ont aussi leurs médailles, ces « *hochets* » qui ne coûtent rien à l'État et dont les récipiendaires tirent une grande fierté: les Palmes académiques, créées dès 1808 comme titre honorifique et devenues une décoration en 1866, sorte de Légion d'honneur des enseignants. En 1914, les 120000 instituteurs de France font partie des notabilités morales et intellectuelles dans les petites villes et les campagnes. Conscients d'être les fers de lance de la République, fiers de leur promotion sociale et de leur contribution à l'émancipation du peuple, ils tirent leur prestige de leur savoir, dans un contexte que populariseront les récits et films de Marcel Pagnol, qui fleurent bon la France rurale profonde.

Leur tâche, c'est de faire décrocher à leurs élèves le certificat d'études, au bout de sept années d'un enseignement avant tout pratique, où la leçon de choses tient une place essentielle à côté de l'instruction morale et civique. Dans son projet, Jules Ferry précisait: « *L'instituteur enseignera… quoi ? Une théorie sur les fondements de la morale ? Jamais, messieurs, mais la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Il s'agit simplement d'enseigner la morale courante, la morale domestique, la morale sociale* », valorisant le travail, l'économie, l'honnêteté, le respect des supérieurs et le dévouement à la patrie.

Et Dieu, dans tout ça? Curieusement, les pères fondateurs de l'école laïque, formés dans l'esprit d'un vague déisme voltairien, comme Jules Simon, demandent qu'on intègre dans la loi sur l'instruction publique les « *devoirs envers Dieu* ». Jules Ferry préfère la notion de « neutralité religieuse », quitte à accorder un jour de congé par semaine pour laisser aux parents la possibilité d'envoyer leurs enfants au catéchisme. À l'école, dit-il, « *si un instituteur s'oubliait assez pour instituer un enseignement hostile, outrageant pour les croyances religieuses de n'importe qui, il serait aussi sévèrement et aussi rapidement réprimé que s'il avait commis cet autre méfait de battre ses élèves ou de se livrer contre eux à des sévices coupables* ». Les hussards ne sont pas des dragons! ●



Il s'agit simplement d'enseigner la morale courante, la morale domestique, la morale sociale », valorisant le travail, l'économie, l'honnêteté, le respect des supérieurs et le dévouement à la patrie.

ALFRED BINET
INVENTEUR DE LA PSYCHOMÉTRIE

Claudie Bert

Connu pour sa contribution essentielle à la psychométrie, ce psychologue français a proposé une approche novatrice de l'intelligence et de ses possibilités de développement.

Alfred Binet (1857-1911), pour beaucoup, est l'homme qui a inventé les tests d'intelligence, ce qui lui a souvent valu un commentaire critique : il aurait fourni à l'école un outil pour mettre à l'écart les enfants « moins doués ». Reproche fort injuste cependant, car, pour lui, tous les enfants méritaient l'éducation.

En 1881-1882, l'école publique obligatoire est instituée en France. Tous les petits Français doivent désormais suivre une scolarité à l'école primaire. En principe du moins, car certains élèves s'avèrent incapables de suivre l'enseignement d'une classe ordinaire. En octobre 1904, le ministre de l'Instruction publique met en place une commission chargée d'identifier ces enfants et de les orienter vers un enseignement spécial.

« Il laisse derrière lui une œuvre considérable mais qui, curieusement, a eu en France un faible impact.

On confie alors à Binet le soin de trouver les moyens techniques du dépistage. Le fondateur de *L'Année psychologique*, pour répondre à la demande qui lui est faite, invente une série d'exercices. Ils ont pour but de mesurer les processus mentaux supérieurs tels que la mémoire, l'imagination, l'attention, les sentiments moraux… Ce sont de petites épreuves concrètes où l'élève n'a ni à lire ni à écrire. Binet procédera, avec son collaborateur Théodore Simon, à un énorme travail empirique : des centaines d'élèves de 3 à 13 ans sont soumis individuellement à des épreuves brèves et de difficulté croissante. Il s'agit de déterminer à quel âge les enfants dits « normaux » réussissent chaque exercice.

Ces recherches aboutiront à la construction de « l'échelle métrique de l'intelligence », ou échelle de Binet-Simon (1905). L'enfant testé commençait par l'épreuve du plus jeune âge et poursuivait jusqu'au moment où il était incapable de réussir les exercices demandés. On déterminait ainsi son âge mental. Quand l'âge



Alfred Binet et Théodore Simon conduisent des tests psychotechniques sur des enfants, au laboratoire-école de la rue de la Grange-aux-Belles, à Paris, en 1907.

mental était très inférieur à l'âge réel (chronologique), l'élève devait être dirigé vers un enseignement différent.

La psychologie expérimentale à l'école de la Grange-aux-Belles

En 1905, Alfred Binet crée le Laboratoire de psychologie expérimentale dans une école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris, à partir duquel il multiplie les recherches dans les écoles. Sa foi dans le pouvoir de l'éducation lui fait espérer que, si on donne aux arriérés (terminologie de l'époque) la nourriture intellectuelle qui leur convient, ils pourront rattraper leur retard. Il participe à la sélection des candidats aux classes expérimentales, dont la première ouvre en novembre 1906, et en élabore avec soin les programmes: réduction de la part consacrée aux disciplines faisant appel à l'intelligence verbale (français, histoire-géographie…) et augmentation de la place accordée à la gymnastique, au chant, aux travaux manuels… Surtout, il introduit une discipline nouvelle, l'«orthopédie mentale», destinée à «*mettre les facultés des débiles en forme*»: c'est un ensemble d'exercices à faire pratiquer matin et soir (1).

Binet s'informe régulièrement des résultats de ces classes expérimentales auprès de leurs instituteurs. Dès les premières semaines, on lui apprend que les enfants sont à la fois plus appliqués, plus assidus et plus dociles. Dans une classe, en un an, la moyenne du retard est tombée de deux ans et demi à un an et demi; dans une autre, les élèves ont gagné six mois d'instruction

en moins d'un semestre ; ailleurs encore, Binet apprend qu'à la fin de l'année scolaire, cinq élèves sont orientés vers une classe normale. Ces succès obtenus dans des classes pour enfants retardés grâce au programme et à la pédagogie qu'il a mis au point, et grâce à l'orthopédie mentale qu'il a inventée pour eux, constituent la partie de son œuvre dont il était le plus fier.

Qu'est-ce que l'intelligence ?

« *L'intelligence, c'est ce que mesurent mes tests.* » Cette boutade souvent attribuée à Alfred Binet ne serait en effet pas de lui ; il reste en revanche l'auteur de nombreuses recherches novatrices dans le domaine de l'intelligence.

Il laisse derrière lui une œuvre considérable mais qui, curieusement, a eu en France un faible impact. Est-ce à cause de la diversité des sujets traités qui donne une impression de dilettantisme ? Pourtant, c'est un même objectif que poursuit Binet : l'étude « *des propriétés des processus psychiques qui varient d'un individu à l'autre* (2) ». Il s'intéresse en fait à ce qu'on appelle aujourd'hui les « fonctions cognitives » et à leurs différences entre individus. Pour étudier la manière dont fonctionne la pensée, il observe ses deux filles : Armande pense en mots et elle dessine très bien, alors que Marguerite, qui pense en images, ne dessine pas, mais est musicienne… Elles appartiennent à des types intellectuels différents, en conclut Binet. Il se fait ainsi précurseur de la psychologie cognitive qui se développera à la fin du 20e siècle, en considérant que l'intelligence se manifeste par des « *processus supérieurs* » tels que le jugement, l'imagination, le raisonnement, alors que beaucoup de ses contemporains ne considéraient que les processus élémentaires comme l'acuité sensorielle ou le temps de réactivité.

À 54 ans, à la suite d'une attaque cérébrale, la mort vient le surprendre, alors qu'il s'était attelé à la rédaction d'un *Traité de psychologie*. ●

(1) Voir Alfred Binet, *Les Idées modernes sur les enfants*, 1909, rééd. L'Harmattan, 2010, et « Les classes pour enfants arriérés », *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 68, février 1911.

(2) Alfred Binet et Victor Henri, « La psychologie individuelle », *L'Année psychologique*, vol. II, n° 1, 1895.

LE SUCCÈS NON DÉMENTI DU QI

La renommée du test Binet-Simon aura bientôt une audience internationale. Aux États-Unis, Lewis Termann l'adaptera aux enfants américains ; Dominique Wechsler construira des échelles d'intelligence qui en sont également dérivées. Le psychologue allemand William Stern (1871–1938) introduira, quant à lui, le quotient intellectuel – le célèbre QI – en 1912. En 1917, l''Amérique entre en guerre. 3,5 millions de nouvelles recrues intègrent l'armée régulière. Le comité d'examen psychologique, dirigé par Robert Yerkes, devra tester la totalité des conscrits. Il crée pour cela deux tests : un test verbal (*army alpha*) et un test non verbal (*army beta*). Ce sont les résultats des tests qui décideront des affectations militaires.

La pratique des tests devient alors massive. Dans les années 1920, 7 millions d'écoliers sont soumis au National Intelligence Test de Robert Yerkes. En secteur psychiatrique et judiciaire, les diagnostics par les tests individuels se développent. Puissant aux États-Unis, le mouvement s'internationalise. Alors même que les tests se répandent, ils vont susciter parallèlement une vague de critiques. La « querelle du QI » est née : elle se poursuit encore aujourd'hui, même si le QI reste toujours plébiscité, qu'il s'agisse de détecter les hauts potentiels ou les déficiences et retards intellectuels comme le souhaitait Alfred Binet.

● **C.B.**

JEAN PIAGET
COMMENT SE DÉVELOPPE L'INTELLIGENCE

Dominique Ottavi
Professeure de sciences de l'éducation. Elle a notamment publié
De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant, CNRS éd., 2001,
et, avec Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Transmettre, apprendre*, Stock, 2014.

Dans la seconde moitié du 20e siècle, Jean Piaget devient le grand psychologue de l'enfant, grâce à sa formulation des stades de développement de l'intelligence. Même si celle-ci est aujourd'hui invalidée par les recherches récentes, il reste celui qui a montré le rôle interactif de l'inné et de l'acquis.

Le développement progressif de l'intelligence chez l'enfant, ordonné par des stades, fait partie de la culture du 20e siècle comme l'atome ou la pasteurisation… En effet, le psychologue Jean Piaget (1896-1980), actif pendant quarante ans au Bureau international de l'éducation de l'Unesco, a influencé la pédagogie et la représentation de l'enfant, bien qu'il ne puisse être considéré comme un théoricien de l'éducation.

Très tôt dans le 20e siècle, Piaget, biologiste à l'origine, se forme au contact des principaux courants de la psychologie de l'enfant, science alors en constitution. Dès 1921, il est assistant d'Édouard Claparède à l'institut Jean-Jacques-Rousseau de Genève, devenu depuis faculté des sciences de l'éducation. Claparède est à la fois l'inventeur de la psychologie fonctionnelle, qui considère que le développement psychologique s'appuie sur le besoin ou un intérêt, et du mot d'ordre selon lequel l'enfant doit être mis «*au centre des apprentissages*». Pour cela, l'institut se veut à la fois centre de recherche, école et lieu de formation à la psychopédagogie. Jean Piaget a auparavant travaillé à l'élaboration des tests psychologiques au laboratoire de Théodore Simon, coinventeur de l'échelle métrique de l'intelligence avec Alfred Binet. Au contact des enfants, Piaget a ressenti le besoin d'une «embryologie de l'intelligence», une théorie qui permettrait de comprendre la formation du raisonnement.

Une théorie constructiviste* de l'intelligence

Dans les années 1920, deux grands courants dominent la psychologie: la psychologie de la forme (*Gestaltpsychologie*★) pour laquelle le cerveau contient des structures innées sur lesquelles viennent se greffer les connaissances; et le béhaviorisme★, qui voit l'esprit comme une «*cire molle*» sur laquelle s'inscrivent les apprentissages. Autrement dit, partisans de l'inné contre partisans de l'acquis. Piaget va

bouleverser cette opposition en inventant un nouveau cadre théorique de référence : le constructivisme*. Pour lui, l'individu construit ses connaissances par ses propres actions : le développement de l'intelligence est le fruit d'un processus d'adaptation, dans lequel interagissent les structures mentales (l'inné) et la prise en compte du monde extérieur (l'acquis). Tout organisme vivant cherche à assimiler les données de son environnement pour vivre ; mais lorsqu'il rencontre une difficulté, il doit accommoder ses structures mentales pour pouvoir de nouveau assimiler ces données. C'est ce que Piaget appelle le processus d'« assimilation-accomodation », qui permet à l'individu d'enrichir sa capacité d'action.

À chaque âge, son stade de développement cognitif

Il met au point une méthode originale qui consiste à interroger un enfant confronté à des expériences telles que le changement de contenant d'un liquide ou le changement de forme d'une boule de pâte à modeler. Questionné, l'enfant révèle ou non, selon son âge, la présence de notions comme la conservation des quantités ou la réversibilité d'une opération. L'enfant, pour Piaget, se développe mentalement au fur et à mesure qu'il acquiert une connaissance objective du réel. Cette dernière est véritablement acquise à partir de l'adolescence par le raisonnement abstrait et la logique formelle, par exemple par la maîtrise du raisonnement hypothéticodéductif. La définition des fameux stades de l'intelligence en découle : l'enfant possède d'abord une pensée pratique qui accompagne ses expériences : c'est la période sensorimotrice. L'activité du jeu révèle une pensée symbolique, non immergée dans l'expérience immédiate mais dépendante de gestes et d'images. Enfin, la pensée formelle rejoint celle de l'adulte et s'émancipe de l'ici et maintenant en se détournant de son égocentrisme.

Les erreurs de Piaget

En avançant que l'intelligence se construit par interaction entre l'inné et l'acquis, Jean Piaget a proposé un nouveau cadre pour l'étude de la pensée. Il ouvre la voie aux grands développements que va connaître la psychologie cognitive* à partir de la seconde partie du 20e siècle.

Sa formulation des stades, cependant, censée livrer les grandes étapes du développement cognitif, est radicalement remise en question ▸

© FARRELL GREHAN/CORBIS/GETTY IMAGES

Jean Piaget, 1975.

par les recherches récentes. De nouvelles approches d'observation et de nouvelles techniques telles que l'IRM ont permis de mettre en évidence les capacités précoces du bébé, la variété des stratégies cognitives et le rôle de l'inhibition. Elle n'en constitue pas moins la première grande théorie du développement de l'intelligence et a influencé considérablement, au 20e siècle, les représentations de l'enfant et les méthodes pédagogiques.

En fait, le véritable objet d'étude de Piaget était de comprendre l'intelligence humaine, les capacités de raisonnement et d'abstraction. Pour lui, l'étude de l'enfant n'était qu'un moyen d'y parvenir. Sa démarche était une démarche épistémologique. C'est pourquoi, à partir de 1950, il définit sa recherche comme une «épistémologie génétique». À sa suite, les psychologues Henri Wallon (1879-1962), Lev Vygotski (1896-1934) et Jerome Bruner (1915-2016) ont affronté ces limites de la psychologie génétique tout en demeurant dans une perspective développementale. La psychologie génétique de Henri Wallon, en particulier, mettait l'accent sur l'influence de la réalité sociale et le caractère indissociable du développement intellectuel et émotionnel. Jerome Bruner a réévalué quant à lui les apports de la culture et du langage. Aujourd'hui, le modèle de la psychologie cognitive tend à recouvrir ces débats aux enjeux pourtant centraux. ●

→ QUELQUES LIVRES DE JEAN PIAGET

- **1936. La Naissance de l'intelligence chez l'enfant**
  Delachaux et Niestlé.
- **1950. Introduction à l'épistémologie génétique : t. I) La Pensée mathématique ; t. II) La Pensée physique ; t. III) La Pensée biologique, la pensée psychologique, la pensée sociologique**
  Puf.
- **1964. Six études de psychologie**
  rééd. Gallimard, coll «Folio», 2003.
- **1966. La psychologie de l'enfant**
  Avec Bärbel Inhelder, Puf.
- **1969. Psychologie et pédagogie**
  rééd. Gallimard, coll. «Folio», 2008.
- **1977. Mes idées**
  Denoël-Gonthier.

PIAGET ET LES MÉTHODES ACTIVES

En quoi la psychologie de l'enfant peut-elle contribuer au renouvellement de la pédagogie ? Parallèlement à ses nombreuses activités scientifiques, Jean Piaget était proche des éducateurs, et sympathisant du courant de l'Éducation nouvelle (il avait été l'étudiant de Maria Montessori et soutenait la pédagogie de Célestin Freinet).

Dans *Psychologie et pédagogie* (1969), il dessine les contours d'un nécessaire renouvellement de l'enseignement. On y trouve certaines réflexions qui, plus de cinquante ans plus tard, gardent encore toute leur pertinence… «*On ne peut nullement dire,* déplore-t-il, *qu'une vague de fond ait renouvelé les procédés pédagogiques dans le sens des méthodes actives.*» Si elles sont acceptées sur le plan théorique, ajoute-t-il, un certain nombre de malentendus perdurent à leur propos. En premier lieu, celui qui consiste à assimiler ces méthodes à des écoles de travaux manuels. L'activité de l'enfant se déploie au plan de la réflexion et de l'abstraction aussi bien que des objets. «*Le développement des opérations intellectuelles procède de l'action, car la logique est avant tout l'expression de la coordination générale des actions.*» En second lieu, souligne-t-il, «*l'intérêt n'exclut en rien l'effort*», et «*les méthodes actives ne conduisent nullement à un individualisme anarchique, mais à une éducation à l'autodiscipline et de l'effort volontaire*».

Si, selon Piaget, la mise en pratique de ces méthodes n'a pas fait de grands progrès, c'est parce qu'elles sont «*d'un emploi plus difficile que les méthodes réceptives courantes*». D'une part, elles demandent au maître «*un travail plus différencié et bien plus attentif, tandis que donner des leçons est bien moins fatigant et correspond à une tendance beaucoup plus naturelle de l'adulte…*» D'autre part, une pédagogie active suppose une formation des maîtres plus poussée et une connaissance suffisante de la psychologie de l'enfant. Un message pour la formation du professorat et de l'éducation ? ● **Martine Fournier**

MOTS-CLÉS

• Béhaviorisme
La psychologie béhavioriste se veut la science des comportements (*behavior*) observables, et soutient qu'on apprend par conditionnement, en réponse à des stimulations venues de l'environnement. Aux États-Unis, la psychologie universitaire a été largement dominée des années 1910 jusqu'aux années 1980 par ce courant. Au 21e siècle, le béhaviorisme survit toujours à travers diverses alliances avec le cognitivisme, notamment dans les thérapies cognitivo-comportementales, l'enseignement à distance et l'enseignement explicite.

• *Gestaltpsychologie* ou psychologie de la forme
Né en Allemagne dans les années 1920, ce courant innéiste voit les « formes » comme des représentations organisées que le psychisme projette sur la réalité pour lui donner un sens.

• Constructivisme
Ce terme est d'abord assimilé à la théorie de Jean Piaget, qui conçoit le développement de l'intelligence comme une construction progressive associant une maturation biologique (les schèmes de pensée préexistants) et l'expérience (l'acquis). Piaget montre que l'enfant construit ses connaissances par ses propres actions (trouver le mamelon du sein, prendre un objet puis le lâcher). L'enfant assimile les données du monde qui l'entoure mais doit, pour ce faire, accommoder ses structures mentales, c'est-à-dire les modifier (et par là même les développer) afin de se réajuster en permanence à son environnement.
En sciences cognitives, le constructivisme désigne plus généralement les théories qui conçoivent les représentations mentales et connaissances comme des constructions progressives, issues à la fois de l'intégration de l'expérience et de l'organisation progressive des circuits neuronaux.

• Psychologie du développement
La psychologie du développement cherche à comprendre comment se construisent les capacités mentales des humains. Elle se démarque des perspectives de l'innéisme tout comme de l'empirisme. Le concept de « construction » est central autant pour Piaget que pour Lev Vygotski : l'enfant se développe en interagissant avec son environnement.

• Psychologie cognitive
Étymologiquement, le mot « cognition » (et l'adjectif « cognitif ») est dérivé du latin *cognitivus* (« qui concerne la connaissance »). Nées dans les années 1950 aux États-Unis dans le cadre des progrès sur l'intelligence artificielle, les sciences cognitives visent l'étude de la pensée, s'opposant ainsi au behaviorisme qui refusait d'ouvrir « la boîte noire » que constituait le cerveau. La psychologie cognitive s'intéresse aux processus de traitement de l'information qui permettent d'acquérir, d'utiliser et de transmettre des connaissances. Ses objets d'étude sont la perception, l'intelligence, le langage, la mémoire, l'attention, le raisonnement, les émotions ou même la conscience. ●

CÉLESTIN FREINET
FAIRE POUR APPRENDRE

Baptiste Jacomino
Docteur en sciences de l'éducation. Auteur notamment de *Alain et Freinet. Une école contre l'autre ?*, L'Harmattan, 2011, et, avec Yves Rouvière, de *Comprendre Freinet*, Max Milo, 2014.

Freinet est à la fois le pédagogue français le plus célèbre et le plus mal connu. Soucieux de respecter l'intérêt de l'enfant, il mit au point des techniques originales que ses successeurs ont adaptées aux évolutions de la société.

Célestin Freinet (1896-1966) est né en Provence, dans un petit village nommé Gars. « *Je suis paysan et berger,* écrit-il. *Quand je me scrute en profondeur et que je gratte la croûte dont la civilisation s'est évertuée à me recouvrir, c'est toujours l'eau qui coule dans la "tine" du vieux moulin*. »

Son œuvre pédagogique est imprégnée de cet héritage et de cet imaginaire. Dans l'arrière-pays niçois, où il est nommé instituteur, à Bar-sur-Loup, puis à Saint-Paul-de-Vence, et dans l'école qu'il crée lui-même, avec sa femme Élise, à Vence, dans les années 1930, Freinet ne cesse de proposer à ses élèves des apprentissages enracinés dans la vie paysanne. Les enfants pratiquent la menuiserie, le jardinage, l'élevage, la maçonnerie… C'est avec eux que Freinet construit, pierre à pierre, certains bâtiments de l'école. Souvent, la classe se promène dans les environs. On observe les vaches, les moutons, le cordonnier qui travaille. Au retour, on note ce qu'on a vu, on se relit ensemble, on se corrige, on imprime ce qu'on a écrit, on l'envoie à des correspondants lointains… C'est ainsi que les élèves apprennent à lire et à écrire, sans manuel scolaire et sans cours magistraux, grâce à des techniques simples.

On est bien loin du matériel pédagogique sophistiqué que propose à la même époque Maria Montessori. Freinet s'intéresse pourtant à la pédagogie Montessori. Il écrit sur elle et rejoint le mouvement de l'Éducation nouvelle auquel elle appartient, comme Adolphe Ferrière, Ovide Decroly ou Édouard Claparède. Tous ces pédagogues veulent offrir aux enfants des apprentissages qui répondent à leurs intérêts. Ils veulent aussi, au sortir de la Grande Guerre, promouvoir la paix et la démocratie.

L'école comme apprentissage de la vie

Son école ayant été fermée sous le régime de Vichy en raison de ses méthodes et de ses opinions politiques, Célestin Freinet peut la rouvrir en 1945. Il crée dans la foulée le Mouvement de l'École moderne, qui essaimera dans de nombreux pays. Progressivement, il met au point un ensemble de techniques pédagogiques originales au service de ses méthodes : le texte libre, l'imprimerie, les plans de travail (sortes de contrats individuels pour chaque élève), les fichiers autocorrectifs (forme d'enseignement programmé par discipline), la bibliothèque de travail (dossiers thématiques remplaçant



Célestin Freinet avec des élèves dans leur école de Vence, vers 1936–1940.

> « L'autorité véritable de l'éducateur sera considérablement augmentée du fait de son intime collaboration à la vie des enfants.

les manuels scolaires à la libre disposition des élèves), le jardin scolaire qui comprenait l'élevage de petits animaux, les ateliers de peinture, poterie, théâtre ou poésie… Mais ces outils étaient au service d'un modèle de travail dont la dimension sociale coopérative importait autant que les conditions matérielles.

La réflexion de Freinet repose sur une philosophie vitaliste (chaque humain est animé d'un élan vital, dynamisme naturel qu'il ne faut pas contrarier chez l'enfant), tout en étant inspirée par le behaviorisme. Confronté à sa tâche, explique-t-il, l'enfant apprend naturellement en tâtonnant, à force d'essais et d'erreurs (c'est ce qu'il appelle le «tâtonnement expérimental»). Pour apprendre à faire de la bicyclette, il faut monter à vélo, et non suivre de longs cours théoriques sur le maniement du guidon, le ▶

fonctionnement des pédales et les lois de l'équilibre. Il en va de même pour tous les apprentissages. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire. C'est en faisant les comptes de la coopérative scolaire qu'on développe des compétences en arithmétique. « *C'est en forgeant qu'on devient forgeron*, écrit Freinet. *Ce vieux proverbe artisanal disait bien naguère la nécessité primordiale de mettre l'apprenti dans le bain du métier, l'enfant et l'adolescent dans le bain de la vie, pour qu'ils se forment par l'expérience et la pratique souveraines, aux faits, aux gestes et au comportement qui orienteront et fixeront leur destinée. Seule l'école s'est, de tout temps, inscrite en faux contre ces sages conseils.* »

Comme les autres militants de l'Éducation nouvelle donc, Freinet prône l'apprentissage par la pratique. Il était cependant très critique vis-à-vis d'une utilisation « scolastique » (mécanique) des méthodes actives : pour lui, il fallait redonner un sens aux activités scolaires en rétablissant les finalités concrètes des apprentissages. Contrairement à d'autres pédagogues de l'école nouvelle, Freinet pensait aussi que ce n'était pas par le jeu qu'on apprend, mais par le travail.

L'avenir de la coopération

La pédagogie Freinet peut-elle aider à résoudre les problèmes éducatifs que rencontrent aujourd'hui les enseignants dans les quartiers difficiles ? Oui, répondent les militants du mouvement Freinet depuis les années 1970. Fernand Oury (1920-1998), par exemple, fondateur de la pédagogie institutionnelle, s'est largement inspiré des techniques Freinet pour répondre aux défis éducatifs qu'il rencontrait dans les villes et dans les banlieues. Les résultats sont encourageants, à en croire certaines études récentes, comme celle qu'a dirigée le chercheur Yves Reuter dans une école Freinet de la banlieue lilloise.

Aujourd'hui, le mouvement Freinet et, plus largement, les divers héritiers de Célestin Freinet ne se contentent pas d'appliquer soigneusement les idées du pédagogue. Ils inventent de nouvelles techniques et adaptent les anciennes, comme Freinet lui-même n'a cessé de les y inviter (l'imprimerie, par exemple, a été remplacée par l'ordinateur). C'est certainement le courant de la « pédagogie coopérative » qui perpétue avec le plus de rayonnement et de créativité l'héritage de ce lointain fondateur. Freinet prônait la coopération entre les enfants pour assouplir les relations entre le maître et les élèves et favoriser l'avènement d'une société authentiquement démocratique. Mais il a peu écrit sur ce point. Le chantier demeure ouvert pour penser, à sa suite, les enjeux, les formes et les finalités de la coopération dans l'école du 21e siècle. •

UNE PÉDAGOGIE MAL CONNUE

Célestin Freinet est certainement le plus célèbre des pédagogues français. Mais sa pédagogie est mal connue. On croit souvent qu'elle consiste à laisser les élèves agir au gré de leurs caprices, alors que, bien au contraire, elle repose sur une organisation du travail très structurée et structurante. Les élèves planifient leurs tâches et conduisent leurs projets jusqu'à leur terme, sans se laisser aller ni aux divertissements ni aux fluctuations de leur humeur. Les idées fausses qu'on se fait de cette pédagogie ont sans doute contribué à la maintenir dans une position très marginale en France. Ajoutons que, dans un pays où le système scolaire est à ce point centralisé, il n'est pas simple de faire vivre des propositions alternatives.

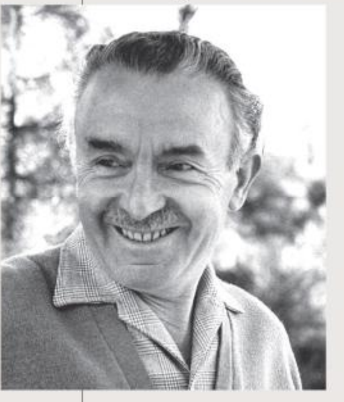
Il n'est pas impossible, par ailleurs, que l'Éducation nouvelle en général et la pédagogie Freinet en particulier n'aient aussi été victimes de leur succès. Les instructions officielles de l'Éducation nationale ont intégré certaines idées venues de ce courant. Elles appellent à centrer l'école sur l'enfant et ses centres d'intérêt, pour le rendre acteur de ses apprentissages. Les mouvements militants qui défendaient ces positions ont alors perdu un peu de leur raison d'être. Et leurs idées, une fois reprises par l'institution, apparaissent souvent comme des dogmes imposés d'en haut, qui suscitent la méfiance et le ricanement. • **B.J.**

LES LEÇONS DE LA GUERRE

Martine Fournier

Blessé durant la guerre de 1914-1918, c'est pour faire face à son invalidité que Célestin Freinet sera amené à inventer ses méthodes novatrices en même temps qu'« une autorité de compétence ».

Si on veut comprendre la pédagogie de Célestin Freinet, on ne peut s'en tenir à ses œuvres théoriques. Sa genèse s'enracine dans les expériences de vie de ce pédagogue qui fut avant tout un praticien. Au-delà des récits quelque peu hagiographiques de ses admirateurs, l'ouvrage de l'historien Emmanuel Saint-Fuscien, paru en 2017, montre que le «pacifisme» dont s'est réclamé Freinet et dont découlent ses méthodes a été tout relatif, dans un climat marqué par deux guerres mondiales, la guerre d'Espagne et les guerres scolaires que le couple a affrontées (1). Dans ce milieu profondément rural dont il restera imprégné, le jeune Freinet, bon élève, suivra le cursus des enfants du peuple : certificat d'études, puis brevet supérieur qui l'envoie à l'École normale d'instituteurs de Nice en 1912. Dans une ambiance annonciatrice de la guerre, l'enseignement baigne dans un imaginaire militaire. Les chroniqueurs de l'époque comparent l'autorité de l'enseignant dans sa classe à celle de l'officier : «*Entre la férule et le galon*». Est-ce la raison pour laquelle, mobilisé comme tous les jeunes de son âge en 1915, il est volontaire pour suivre à Saint-Cyr une formation d'aspirant officier ? Envoyé au front en 1916, ses carnets attestent de ses premières expériences de l'autorité. Il fait partie de ces sous-chefs, mal reconnus voire méprisés par leurs supérieurs et brocardés par une armée de soldats indisciplinés, qui font peu de cas de ses ordres. Ce n'est que lorsqu'arrivent des armes nouvelles dont il doit enseigner le maniement en tant que chef de section qu'il réussit à mobiliser l'intérêt de ses subalternes. Lui-même passionné par ces nouveaux armements, il obtient ce qu'il appellera «une autorité de compétence».



Célestin Freinet.

Dans l'affrontement du Chemin des Dames, une balle lui transperce le poumon et lui vaudra, en tant qu'ancien combattant, une invalidité à vie de 70 % en même temps qu'une reconnaissance officielle dont il se réjouit dans ses carnets : «*Jeune aspirant qui s'est vaillamment comporté au combat du 23 octobre 1917. Très grièvement blessé en enlevant la position ennemie à la tête de sa section.*»

Imprimerie, textes libres, correspondance scolaire…

Au sortir de la guerre, Célestin Freinet se décrit «*affaibli, essoufflé, incapable de parler en classe plus de quelques minutes*». Il se retrouve mal à l'aise devant les élèves, ce que ses premières inspections ne manquent pas de signaler. Cette fois encore, le revirement va venir de la technique. Nommé dans le petit village de Bar-sur-Loup en 1920, il installe dans sa classe une imprimerie (technique déjà utilisée en Suisse et en Belgique dans les pédagogies nouvelles). Cette innovation va être au cœur de toute la pédagogie de Freinet : les élèves rédigent leur propre texte à partir d'événements qui les ont marqués (pratique du «texte libre») ;

chaque jour, on en choisit et en corrige un ou deux qui viendront enrichir le «livre de vie» de chaque élève. Très vite complétée par la linogravure, l'imprimerie permettra de développer la correspondance avec d'autres écoles, ainsi que le journal scolaire, qui installe la communication avec le monde extérieur. L'imprimerie devient école de rigueur et de coopération. Elle mobilise des compétences scolaires, comme la rédaction ou la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire et de la ponctuation. Elle permet aux enfants de collaborer selon leur âge (les classes rurales comportent plusieurs niveaux) dans les tâches techniques telles que l'agencement compliqué des caractères et de la mise en page, l'encrage et l'impression proprement dite. En rendant sa classe «active», Freinet invente sa célèbre «pédagogie coopérative» qu'il ne va cesser de faire évoluer.

Loin d'une pédagogie sans autorité – comme on le lit parfois à son propos –, Célestin Freinet transforme la relation maître-élève. De même qu'il a pu faire la démonstration de sa compétence avec le fusil-mitrailleur, il encense, dans ses articles, l'imprimerie grâce à laquelle il mobilise sa classe, souligne Emmanuel Saint-Fuscien. «*L'autorité véritable de l'éducateur sera considérablement augmentée du fait de son intime collaboration à la vie des enfants*», écrit Freinet dans *L'Imprimerie à l'école* (1927). Pour lui, les élèves turbulents et inattentifs, que lui-même a connus dans ses premières années d'enseignement, sont la conséquence des pratiques autoritaristes et d'«*inutiles contraintes*». ●

(1) Emmanuel Saint-Fuscien, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerres, 1914-1945*, Perrin, 2017.



→ À LIRE

- **L'Éducation du travail**
- **Les Dits de Mathieu**
- **Essai de psychologie sensible appliquée à l'école**
- **L'École moderne française**
  Ouvrages réédités dans *Œuvres pédagogiques*, 2 t., Seuil, 1994.
- **Naissance d'une pédagogie populaire**
  Élise Freinet, 1949, rééd. Maspéro, 1981.

→ À VOIR

- **L'École buissonnière**
  Jean-Paul Le Chanois, 1949.
  coffret DVD, Doriane Films/Icem, 2006.



Dans un atelier d'une école Freinet en France, vers 1960.

Les publications de Célestin Freinet, *L'Imprimerie à l'école*, *L'Éducateur prolétarien*, *La Bibliothèque de travail*, *La Gerbe*, etc. sont numérisées sur le site www.icem-pedagogie-freinet.org

FREINET/MONTESSORI : DESTINS CONTRASTÉS

Pédagogie Freinet ou pédagogie Montessori, quelles sont les différences entre ces méthodes alternatives, toutes deux en marge de l'enseignement traditionnel ?
Déjà de son vivant, Célestin Freinet avait pris ses distances avec Maria Montessori: il était très critique vis-à-vis d'une « *utilisation scolastique* » des méthodes actives, lorsqu'elles ne correspondent pas à des situations pédagogiques authentiques, ce qu'il reprochait à sa pédagogie qui, en outre, nécessitait un matériel coûteux pour fonctionner.
Écoles et classes Freinet, fidèles au projet de « pédagogie populaire » de leur fondateur, sont aujourd'hui présentes dans l'enseignement public, alors que, en France, les écoles Montessori sont généralement privées et donc réservées à une certaine élite.
Comment expliquer le succès des écoles Montessori alors que les techniques Freinet, elles, ne parviennent pas à se multiplier au-delà d'une frange militante ? Aux yeux de Marie-Laure Viaud, spécialiste des méthodes alternatives (1), l'accent mis sur les apprentissages individuels et les rythmes de chaque enfant correspondrait davantage à l'évolution de notre société, où « *la prise en compte de la singularité de chacun a bien plus d'importance que l'appartenance au collectif* ». À l'inverse, la pédagogie Freinet se caractérise, elle, plutôt par des projets collectifs et la socialisation au sein du groupe. De surcroît, elle apparaît plus subversive en défendant une visée émancipatrice et libératrice (2). ● **M.F.**

(1) Marie-Laure Viaud, *Montessori, Freinet, Steiner… une école différente pour mon enfant ? Le guide de référence des pédagogies alternatives*, nouv. éd., Nathan, 2017.
(2) Diane Galbaud, « Montessori, moins subversive que Freinet ? », *Sciences Humaines*, n° 288, janvier 2017.

LEV VYGOTSKI
SE CONSTRUIRE AVEC LES AUTRES

Marc Olano

Aujourd'hui considéré comme l'un des plus influents penseurs du développement de l'enfant, ce psychologue soviétique a mis l'accent sur le rôle des médiations sociales dans les processus d'apprentissage.

À la vision opérationnelle de Jean Piaget qui considère le développement de l'intelligence comme une succession d'étapes à des moments clés, Lev Vygotski oppose une vision dynamique ancrée dans le contexte culturel de l'enfant. Pour lui, les apprentissages se construisent au sein des interactions sociales. Les travaux de ce psychologue biélorusse, né en 1896 et mort prématurément de la tuberculose à l'âge de 37 ans, sont longtemps restés dans l'ombre des théories de l'intelligence de Piaget. Interdits par Staline en 1936 en raison de ses influences occidentales, ses écrits n'ont réapparu que bien plus tard. Leur traduction française date seulement des années 1980.

Selon Vygotski, ce n'est pas en lui-même que l'enfant va trouver les ressources nécessaires pour résoudre un problème, mais dans son entourage social. L'enfant est d'abord un être social, avant de devenir un individu. Alors que pour Piaget, c'est l'inverse qui se passe : dans son développement, l'enfant s'appuie sur des sources endogènes qui vont l'amener à se socialiser progressivement. Pour Vygotski, le social est à la fois source et ressource de la pensée. C'est parce que son parent ou l'enseignant le poussent à modifier son raisonnement que l'enfant va élaborer sa pensée. L'enfant apprend à partir des contradictions auxquelles il doit faire face. Quand il se trouve confronté à la vision différente de son enseignant face à un problème, il va adapter et faire évoluer son raisonnement.

Nous connaissons tous cette situation où dans un débat avec des personnes qui défendent des idées contraires, nous apprenons à clarifier les nôtres et (parfois) à les remanier. Vygotski soutient les vertus du groupe pour apprendre, surtout si des idées divergentes s'y expriment. Cette situation provoque un conflit sociocognitif, qui peut permettre à l'enfant d'accéder à un nouveau type de raisonnement.

Vygotski insiste sur les apprentissages spontanés. Selon lui, l'enfant acquiert un ensemble de compétences dans des situations informelles, comme les activités de loisir ou le jeu. Le jeu de la marchande par exemple lui donne envie d'apprendre à compter, lui enseigne des habilités sociales, les formules de politesse, la manière d'aborder une personne inconnue, la notion



© HIGH SCHOOL OF ECONOMICS, MOSCOU

de responsabilité… Pour Vygotsky, l'enseignant doit s'appuyer sur les intérêts de l'enfant et notamment sur ses jeux à partir desquels il va pouvoir développer de nouvelles compétences et affiner sa pensée. Le développement ne s'arrête pas au dernier palier des fonctions cognitives, les opérations formelles selon Piaget. L'être humain continue à se développer tout au long de sa vie. En grandissant, il va alors s'émanciper du social et contribuer, à son tour, au développement de la société.

Le langage, source de la pensée

Dans son ouvrage principal *Pensée et langage*, Lev Vygotski développe sa perception des relations entre ces deux concepts. Selon lui, la pensée se ≫



Lev Vygotsky lors d'une étude comparative en Ouzbekistan avec des paysans illettrés et des paysans ayant reçu une éducation élémentaire sous Staline en 1929.

construit en interaction avec les autres. Mais l'apprentissage est plus complexe qu'une simple interaction binaire de type stimulus-réponse, comme le pensaient les béhavioristes. Il implique une médiation. Vygotski va alors s'intéresser à la manière dont se construit cette pensée. Pour lui, le cerveau n'en est pas la source, mais plutôt une ressource. La pensée ne serait donc pas « préformée », mais le résultat d'un conflit entre une multitude de points de vue qui s'affrontent dans l'entourage de la personne. Selon lui, le langage fait apparaître la pensée. C'est en expliquant son point de vue, en argumentant avec autrui qu'on construit sa pensée. Vygotski s'appuie notamment sur la notion de langage égocentrique, ces paroles où l'enfant commente ce qu'il fait sans s'adresser à personne en particulier. Ce langage adressé à soi est loin d'être un élément superflu. Il aide l'enfant à raisonner et à résoudre des problèmes nouveaux. Avec le temps, le langage devient de plus en plus abstrait, ce qui permet à la pensée de gagner en flexibilité. Là encore, il s'oppose à Jean Piaget pour qui le langage n'était qu'un outil au service de la pensée.

Tout comme le langage permet de construire la pensée, l'art est pour Vygotski un moyen de reconnaître ses affects, de les faire siens et de les transformer. Dans sa thèse, il développe l'idée d'une création artistique comme moyen pour développer ses émotions, en vivre d'autres et leur donner un devenir. De la même manière que la pensée se développerait dans le langage, les affects se construiraient à travers les activités artistiques.

Vygotski par ailleurs s'est beaucoup intéressé aux enfants déficients. Fidèle à son point de vue toujours social, la déficience, qu'elle soit physique ou mentale, n'est pas un handicap en soi pour lui, mais le devient si le milieu social l'identifie en tant que tel. C'est donc la société qui institue le handicap. Or, Vygotski pense que si l'on prend en compte l'enfant en tant que tel, il peut se développer et occuper d'autres places que celles de l'enfant handicapé. Une réflexion très avant-gardiste pour son temps et toujours d'actualité aujourd'hui ! ●

UNE « ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT »

Avec la zone proximale de développement, Lev Vygotski a introduit une notion centrale en pédagogie. Cette zone permet de situer l'enfant non seulement en fonction de ses acquis, mais également en termes de capacités de progression. Elle signifie l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul à un instant T et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un enseignant ou d'un parent. Prenons deux enfants du même âge avec un même niveau en mathématiques par exemple. Ils maîtrisent les tables de multiplication. Leur limite inférieure est donc la même. Mais l'un d'eux arrive à réaliser des calculs complexes à plusieurs chiffres avec le soutien de l'enseignant, l'autre non. Le premier aura donc une zone proximale de développement plus étendue que le second, ce qui permettra à l'enseignant de le préparer plus rapidement à des tâches plus complexes. Cette notion fournit au pédagogue une idée plus précise des capacités d'un enfant qu'un simple contrôle des connaissances. Pour Vygotski, ce qu'un enfant sait faire aujourd'hui avec l'appui d'un adulte, il saura le faire tout seul demain. En s'appuyant sur cette notion, l'enseignant va pouvoir anticiper le développement de certaines compétences. Vygotski parle d'échafaudage social. Comme les plateformes qui permettent aux ouvriers de travailler en hauteur, le fait d'initier l'enfant à des raisonnements d'un niveau supérieur lui permet de se familiariser progressivement avec ces notions pour ensuite adopter seul ce type de raisonnements. On enlève « l'échafaudage », car l'enfant a grandi mentalement. On retrouve ce principe de la béquille dans l'éducation à l'autonomie. D'abord très proches de l'enfant dans ses premières années, les parents se retirent ensuite progressivement pour le laisser faire ses propres expériences. ● **M.O.**

→ À LIRE

- **Pensée et Langage**
  1934, rééd La Dispute, 2019.
- **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**
  1931, trad. fr. La Dispute, 2014.
- **Vygotski. Une théorie du développement et de l'éducation**
  Frédéric Yvon et Yuri Zinchenko (dir.), université d'État de Moscou Lomonossov et université Laval (Montréal), 2011.



Deux écoliers font leurs devoirs sur la calculatrice électronique du Watson Laboratory chez IBM en 1954.

BURRHUS FREDERIC SKINNER

LE CONDITIONNEMENT OPÉRANT

Maurice Tardif
Professeur émérite à l'université de Montréal, il enseigne l'histoire de la pensée éducative occidentale aux futurs enseignants. Il a publié notamment, avec Clermont Gauthier, *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 4e éd., Gaëtan Morin Éditeur, 2017.

Maître-penseur du comportementalisme, Skinner fut l'inventeur de l'enseignement programmé, dans lequel chaque élève apprend en modifiant son comportement en fonction des retours positifs ou négatifs de l'environnement. ➤

Psychologue le plus cité dans le monde scientifique anglo-saxon au 20e siècle, mais aussi critique iconoclaste des valeurs humanistes dont le livre *Par-delà la liberté et la dignité* a été dénoncé dès sa parution en 1971 par le vice-président des États-Unis, Burrhus Skinner (1904-1990) est sans discussion le psychologue nord-américain qui a exercé la plus grande influence sur l'éducation. Aisément transposables à l'action pédagogique, ses idées ont durablement pénétré les salles de classe et changé les stratégies d'enseignement. Mais cette influence a souvent été présentée comme pernicieuse par des intellectuels européens et américains qui voyaient en Skinner un «dompteur de rats» qui voulait manipuler les enfants plutôt que les éduquer.

Certes, Skinner a passé l'essentiel de sa longue carrière scientifique à étudier en laboratoire des rats et quantité d'autres animaux. C'est que, à l'inverse d'un Sigmund Freud ou d'un Jean Piaget, Skinner n'a jamais limité l'étude de la psychologie à l'esprit humain; au contraire, s'inscrivant dans la puissante tradition empiriste anglo-saxonne (John Locke, David Hume, etc.), il voyait dans cette discipline une science naturelle appelée à rendre compte du phénomène de l'apprentissage chez la totalité des êtres vivants, de l'amibe à l'homme. Ainsi, tout comme Charles Darwin a replacé l'homme dans l'évolution biologique dont il est le fruit, Skinner a cherché à replacer l'apprentissage humain parmi les comportements des autres organismes vivants.

Le « conditionnement opérant »

Or, tous ces comportements obéissent à un principe unique que Burrhus Skinner a mis en évidence dès 1938 dans son œuvre maîtresse, *The Behaviour of Organisms* [Le Comportement des organismes, non traduit] : ils engendrent des conséquences aléatoires qui exercent un effet de retour sur eux. C'est ce qu'on appelle le «conditionnement opérant». Ainsi, apprendre, c'est acquérir ou modifier un comportement en fonction des conséquences immédiates qui lui sont associées : si ces conséquences sont vécues comme des récompenses, le comportement qui les engendre sera renforcé et tendra à se répéter. Si ces mêmes conséquences sont vécues comme des punitions, alors le comportement tendra à disparaître.

Ce principe prend à revers toute la tradition psychologique et pédagogique d'Aristote à Piaget, qui assimile l'apprentissage à une opération intellectuelle se déroulant dans l'esprit de l'apprenant. Pour Skinner, ce sont les relations entre les comportements et l'environnement qui sont la véritable source de l'apprentissage. Apprendre, ce n'est pas, pour une personne, assimiler de nouvelles idées, mais modifier son comportement sous l'influence de l'environnement, c'est-à-dire devenir capable de faire autre chose, d'agir autrement dans une situation donnée. L'apprentissage n'est donc pas un processus mental, mais un acte. Par exemple, savoir jouer une pièce de Mozart au piano, c'est être capable de la

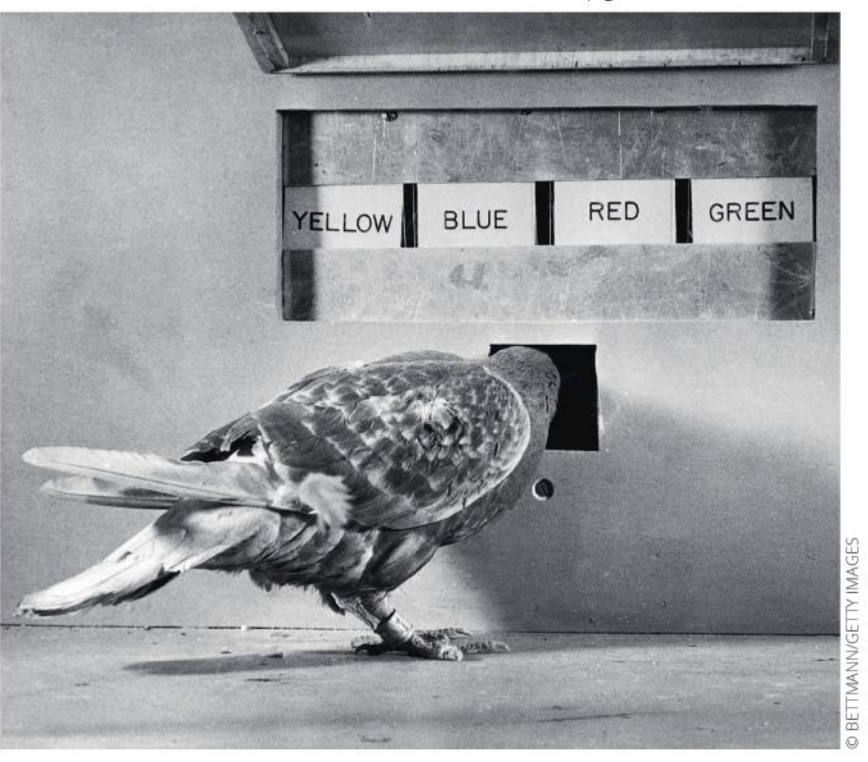
> « Les performances sont des routines comportementales mises en place à la suite de milliers de répétitions dont chacune a été renforcée.

MOTS-CLÉS

• Béhaviorisme
Voir Jean Piaget page 71

• Enseignement programmé
Skinner fut l'inventeur de l'enseignement programmé, individualisé et adapté à la progression de chaque élève. Il mit au point un dispositif technique où l'élève devait répondre à des questions. Chaque bonne réponse permettait de passer à l'étape suivante. Cet apprentissage par essai-erreur ne se résumait donc pas à un simple conditionnement. L'enseignement programmé, pratiqué entre 1950 et 1980, est l'ancêtre de l'enseignement par ordinateur et de l'apprentissage en ligne. ●

B.F. Skinner conduit des expériences de psychologie sur des pigeons à Harvard en 1950.



jouer effectivement ; savoir jouer aux échecs, c'est pouvoir jouer une partie d'échecs. Pour Skinner, le savoir ne se trouve donc pas dans la tête du musicien ou du joueur mais dans leurs actions, leurs performances. Or, de telles performances sont des routines comportementales mises en place à la suite de milliers de répétitions dont chacune a été renforcée.

C'est ce principe que Skinner va appliquer à l'éducation. Au cœur de celle-ci se trouve l'idée que la classe est un environnement d'apprentissage. L'enseignant est le maître de cet environnement ; il ne se centre donc pas sur la pensée des élèves, mais sur ce qu'ils doivent apprendre, c'est-à-dire sur les comportements précis qu'ils doivent acquérir et maîtriser. Son rôle est crucial, car c'est lui qui organise et gère cet environnement, définit les comportements acceptables à travers un système de règles à respecter, précise des objectifs comportementaux hiérarchisés et met en place un système de renforcements. Un enseignant skinnerien se tient au centre de l'action, il observe sans cesse les comportements de ses élèves et les renforce au fur et à mesure. Par exemple, plutôt que de rester immobile à l'avant de la classe, il déambule parmi ses élèves et leur procure sans cesse des *feed-back* positifs, en fonction d'objectifs propres à chacun.

La vision de Skinner est aussi à l'origine de nombreuses innovations pédagogiques : les programmes par objectifs, l'enseignement programmé*, les techniques de gestion de classe, notamment auprès des élèves en difficulté de comportement, l'abandon des punitions dont Skinner a montré l'inefficacité à l'école, la différenciation de l'enseignement, l'insistance sur la motivation, c'est-à-dire les renforcements, la critique des notes et des examens, etc. Toutes ces innovations restent pleinement d'actualité, même si elles sont désormais fortement colorées par le cognitivisme. ●

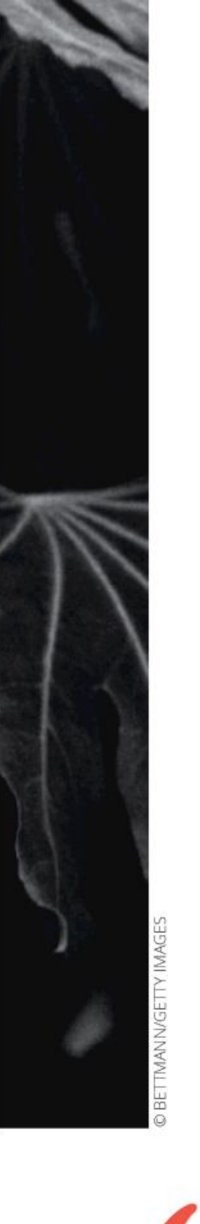


Carl Ransom Rogers.

CARL R. ROGERS
POUR UNE ÉDUCATION HUMANISANTE

Edmond Marc et Xavière Cailleau

Carl R. Rogers est un des fondateurs de la psychologie humaniste. Son nom reste attaché à la notion de « non-directivité », appliquée en psychothérapie et dans la pédagogie.



© BETTMANN/GETTY IMAGES

Né en 1902 à Chicago, Carl Ransom Rogers a suivi différents cursus universitaires avant de s'orienter vers la psychologie. Son intérêt pour la nature et le phénomène de croissance, qui ne s'est jamais démenti, le conduisit à entreprendre des études d'agronomie à l'université du Wisconsin où il passera plusieurs années avant de se découvrir une vocation religieuse. En 1924, il entra au séminaire de théologie de l'Union (Union Theological Seminary) où, après deux années d'études, il s'aperçut qu'il lui serait impossible de travailler dans un domaine où on exigeait de lui l'adhésion à une doctrine religieuse spécifique.

C'est alors qu'il rejoignit le centre de formation pédagogique de l'université de Columbia où il fut fortement influencé par l'enseignement de William H. Kilpatrick dans le domaine de la philosophie de l'éducation et où il découvrit les thèses de John Dewey qui font de l'expérience la base de l'apprentissage. Rogers devint spécialiste de psychologie clinique et notamment de thérapie infantile, profession qu'il exerça pendant douze ans à la Rochester Child Guidance Clinic.

> « Rogers n'apporte pas seulement une approche psychologique, mais aussi une philosophie de la vie et une vision fondamentalement positive de l'humain.

Une vision positive de l'être humain

Chef de file de ce qu'on a appelé la troisième voie ou encore la psychologie humaniste, Carl Rogers a toujours tenu une place originale. Il a en effet voulu se différencier à la fois de la psychanalyse, qui met l'accent sur les déterminismes inconscients de l'homme, et de la psychologie comportementale (béhaviorisme) qui ne prend en compte que les comportements observables. Situé dans le courant de la psychologie existentielle qui a puisé son inspiration dans la phénoménologie des philosophes Edmund Husserl et Karl Jaspers et l'existentialisme dont Jean-Paul Sartre a été le représentant le plus éminent, il a cherché à jeter un pont entre la philosophie et la psychologie.

Ainsi, Rogers n'apporte pas seulement une approche psychologique, mais aussi une philosophie de la vie et une vision fondamentalement positive de l'humain. C'est un peu tout cela que traduit la notion de « non-directivité ». Cependant, ce qui aurait pu rester un concept intellectuel, flou et abstrait, sera appliqué par Rogers de manière pratique et systématique dans des domaines très variés. En tant que psychothérapeute, il travaillera sur le rôle de l'aidant au sein de la thérapie et sur le groupe comme instrument de changement. En tant que professeur, il mettra en place de nouvelles techniques pédagogiques. En tant que chercheur, il s'investira dans de nombreuses études avec toujours un souci d'objectivité et de vérifiabilité.

Rogers a toujours mis en relation ce qu'il découvrait dans un domaine pour l'appliquer ou le vérifier dans un autre. Il s'est toujours servi de ses relations à autrui pour mieux comprendre ce que pouvait être une interaction, et c'est ainsi qu'il a enrichi et fait évoluer sa façon d'aider et d'enseigner.

Deux grands principes

• La non-directivité désigne le fait de s'abstenir de toute pression sur le sujet (individuel ou collectif) pour lui conseiller ou lui suggérer une direction, pour se substituer à lui dans

ses perceptions, ses évaluations ou ses choix. Elle implique la confiance dans les capacités d'autodéveloppement et d'autodirection du sujet, dans ses capacités d'autonomie et de responsabilité. On la retrouve aussi bien dans le domaine de la relation d'aide que dans celui de l'animation des groupes, ou de la relation pédagogique.

• À la notion de « non-directivité » s'ajoute celle de « centration sur la personne ». Autrement dit, le thérapeute ne traite pas un problème, un cas, une névrose, mais il entre dans une relation empathique et profonde avec une personne. Il en est de même en éducation où l'enseignant doit accueillir les élèves chaleureusement, leur témoigner estime et compréhension, dans une relation authentique et sincère.

Apprendre par soi-même

Alors qu'il a exercé le métier de professeur pendant de longues années, son expérience et sa réflexion l'amènent à cette réflexion apparemment paradoxale : on ne peut enseigner quelque chose de significatif à autrui. Pour lui, les connaissances qui influencent une personne sont celles qu'elle a découvertes elle-même, à travers l'expérience. Il écrit d'ailleurs : « *À mes yeux, l'expérience est l'autorité suprême.* » Les expériences personnelles sont difficilement communicables à autrui et risqueraient de le détourner de son propre cheminement. Il parle d'apprentissage authentique, autrement dit apprendre par soi-même plutôt qu'accumuler des connaissances.

Sa manière d'enseigner reflète cette orientation. Cette démarche ne sera ni comprise ni acceptée par ses collègues, car elle remet trop en cause la pédagogie traditionnelle (les programmes uniformes, la notation, les cours magistraux…). Elle aura néanmoins un impact considérable sur tous les mouvements de contestations pédagogiques des années 1970. Aujourd'hui, il est l'inspirateur du courant de la pédagogie humaniste *(encadré)*.

« *Celui qui voyage seul voyage plus vite.* » Ce proverbe, qu'il cite dans son autobiographie, est révélateur de la position que Rogers a toujours adoptée. Avec un but essentiel : permettre à l'homme d'atteindre son plein développement. Mort en 1987, il apparaît comme une des grandes figures de la psychologie contemporaine. ●

L'ÉDUCATION HUMANISTE : EMPATHIE, COOPÉRATION, ENTRAIDE

Les conceptions humanistes de l'éducation ont déjà une longue histoire. De Comenius aux représentants de l'École nouvelle et à la psychologie de Carl Rogers, elles incarnent une attitude positive vis-à-vis des élèves et soulignent l'importance de l'empathie, la coopération et l'entraide.

Parmi les pratiques pédagogiques qui s'en inspirent, on peut citer :

• L'apprentissage coopératif qui, selon ses promoteurs, apporte une estime de soi et des autres. Il engendre une augmentation de la motivation, un meilleur transfert de ce qui est appris d'une situation vers une autre, et une nette amélioration du climat scolaire.

• Le tutorat par les pairs, qu'on peut définir comme l'enseignement d'un élève à un autre, est une autre forme d'apprentissage fondée sur la solidarité entre élèves. Les études montrent que les programmes de tutorat par les pairs ont des effets positifs nets sur la réussite scolaire et sur les attitudes aussi bien des tuteurés que des tuteurs.

Ces conceptions humanisantes de l'éducation ont été portées par Armen Tarpinian (1923–2015) qui plaidait pour une école véhiculant des valeurs d'autonomie, d'autoresponsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités (*École : changer de cap. Contributions à une éducation humanisante*, 2007). ● **Martine Fournier**

→ À LIRE

• **Le Développement de la personne**
1961, rééd. InterÉditions, 2018.

• **Liberté pour apprendre**
1972, rééd. Dunod, 2013.


© J. ROBERTS/NORTHWESTERN UNIVERSITY LIBRARY

Ivan Illich dirige un séminaire au Centre interculturel de documentation (Cidoc) à Cuernavaca, Mexique, 1971.

IVAN ILLICH
POUR UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE

Martine Fournier

Dans les années 1970, en pleine ébullition contestataire, Ivan Illich se livre à une critique radicale de l'école. Considéré comme utopique, son livre est loin d'avoir perdu toute sa pertinence, comme le montre le retour en grâce dont l'auteur est l'objet depuis les années 2000.

Dans les années 1970, les livres d'Ivan Illich (1926-2002) s'arrachent dès leur parution. Dans cette période d'ébullition où la contestation des sociétés industrielles bat son plein, ce prêtre d'origine viennoise devient une des figures charismatiques de la contre-culture.

À Cuernavaca, petite ville du Mexique, il fonde un Centre interculturel de documentation (Cidoc) conçu au départ pour former des missionnaires américains travaillant en Amérique latine. Le Cidoc devient rapidement un point de rencontre pour des intellectuels du monde entier. Des débats passionnés ont lieu à propos de l'éducation, notamment avec Paulo Freire, pédagogue militant brésilien qui refuse le principe d'une école à plusieurs vitesses, la mise à l'écart des autodidactes, et surtout le gaspillage de dépenses des États dans le domaine éducatif.

Une société sans école, paru en 1971, promptement traduit en français puis en espagnol, va participer de la grande popularité d'Illich dans cette période où l'institution scolaire est en proie à de vives critiques. Pour lui, plus le niveau de diplôme s'élève, plus le nombre de recalés s'accroît. L'école trie plus qu'elle n'oriente, et met à l'écart ceux qui ne réussissent pas dans un système où le savoir est «formaté» pour adhérer à la société de consommation, esclavagisant ainsi les êtres humains. «*Partout, l'élève en vient à croire qu'une production accrue est seule capable de conduire à une vie meilleure.*»

Son essai, «*vif, radical et irrévérencieux* (1) », dénonce des systèmes scolaires qui, dans la plupart des pays, exigent un investissement disproportionné par rapport aux résultats: «gavage» et ennui des élèves, échec scolaire, surproduction de certains diplômes, mal-être de nombreux enseignants, administration bureaucratisée et inefficace…

Moins d'école, plus d'éducation

Est-ce à dire qu'Ivan Illich est contre l'éducation et la culture, comme pourrait le laisser penser la traduction française – malencontreuse – du titre de son livre? C'est en fait tout le contraire: le titre initial, *Deschooling Society*, suggère de «déscolariser la société» pour supprimer le monopole du système éducatif. Ce n'est pas moins d'école que propose Illich, mais au contraire de démultiplier et diversifier les lieux d'apprentissage pour que chacun puisse avoir accès aux savoirs et savoir-faire qui l'intéressent: «*Les hommes n'ont pas besoin de davantage d'enseignement. Ils ont besoin d'apprendre certaines choses qui ne s'apprennent pas à l'école (…). Substituer l'éducation à l'éveil du savoir, c'est étouffer l'homme, le poète, geler son pouvoir de donner du sens au monde*», écrit-il.

Plutôt qu'une scolarité qui occupe les élèves de leur naissance au baccalauréat, Illich propose une formation à la carte tout au long de la vie. Pour cela, il définit quatre réseaux grâce auxquels «*celui qui veut s'éduquer pourrait bénéficier des ressources nécessaires*».

> « C'est l'emprise scolaire elle-même qui transforme la nature de l'école et affaiblit l'éducation. De la même manière que trop d'industrie et de mobilité détruisent la nature, ou que trop de médicaments affaiblissent la santé, trop d'emprise scolaire tue l'éducation.



***Philosophie magazine* et *C ce soir* partagent une même ambition :**

éclairer l'actualité par le biais des idées, en donnant la parole aux intellectuels de tous bords pour affronter les grands enjeux du monde contemporain.

Stéphane Audoin-Rouzeau
Gérard Araud

Faire la guerre sans l'aimer ?

Une conversation menée par Martin Legros et Karim Rissouli

CE SOIR ON POURSUIT LE DÉBAT
PHILOSOPHIE MAGAZINE ÉDITEUR france.tv

Najat Vallaud-Belkacem
David Le Breton
Julie Neveux

Les écrans contre la parole ?

Une conversation menée par Martin Legros et Karim Rissouli

CE SOIR ON POURSUIT LE DÉBAT
PHILOSOPHIE MAGAZINE ÉDITEUR france.tv

Nous avons donc décidé d'associer nos forces au service d'une collection de livres de débat – intitulée « On poursuit le débat » – associant le format vivant de la conversation, l'espace d'approfondissement du livre et la précision de l'écriture.

En librairie

• Un premier service serait chargé de mettre à disposition « les objets éducatifs » : il serait offert par les bibliothèques, les laboratoires, les musées, les salles de spectacle ; mais aussi les usines, les fermes ou encore les aéroports, où chacun devrait pouvoir se rendre librement pour des périodes d'apprentissage.
• Un service d'échange de connaissances tiendrait à jour les personnes désireuses de faire profiter autrui de leurs compétences propres.
• Un réseau de communication serait destiné à faciliter les rencontres entre pairs. Il enregistrerait les désirs et permettrait à trouver des compagnons de travail ou de recherche. Cet « *appariement des égaux* » pourrait, signale déjà Illich, se faire par ordinateur.
• Le quatrième réseau serait constitué d'un « service de référence en matière d'éducateurs », une sorte d'annuaire de professionnels et d'amateurs, sachant que, pour Illich, personne ne devrait être interdit d'enseigner. « *La disparition du maître d'école fera éclore des vocations d'éducateurs indépendants.* »

Une pensée datée ?

On imagine les réactions de tous ceux qui n'adhéraient pas à cette mouvance éducative pour le moins réformiste ! La perspective est qualifiée de « *fantaisiste* », « *rousseauiste* », « *naïve* », « *de droite* » par les marxistes de l'époque, « *libertaire* » pour les conservateurs… Ivan Illich, persuadé que l'école allait disparaître dans un futur proche, avait tout au moins réussi à réconcilier ces deux camps contre lui !

À relire ce livre aujourd'hui, on en mesure l'aspect grandement utopique, propre à l'esprit de son temps. Cependant, si on considère les difficultés de l'école, ses critiques des systèmes scolaires n'ont pas perdu une once de leur pertinence. Et le développement de l'Internet et les initiatives telles que les réseaux d'échange et de savoir ont développé les lieux d'apprentissage hors les murs de l'école. Finalement, la pensée d'Illich sur l'école n'est peut-être pas aussi datée qu'on pourrait croire… ●

(1) Voir Thierry Paquot, *Introduction à Ivan Illich*, La Découverte, coll. « Repères », 2012.
Toutes les autres citations de l'article sont extraites de l'ouvrage d'Ivan Illich, *Une société sans école*, 1971, rééd. Seuil, coll. « Points », 2015.

BIOGRAPHIE

Un théologien agitateur d'idées

Ivan Illich naît en 1926 à Vienne dans une famille catholique qui doit quitter l'Autriche en 1942 en raison des origines juives de sa mère. Après la guerre, durant laquelle meurt son père, il étudie la théologie et la philosophie à l'université grégorienne de Rome. Le Vatican le destine à la diplomatie, mais il choisit de se tourner vers la prêtrise. Il part à New York en 1952 où il exerce dans le quartier portoricain et devient, entre 1956 et 1960, vice-recteur de l'université catholique de Porto Rico, où il met sur pied un centre de formation des prêtres à la culture latino-américaine.
À la suite d'un différend avec la hiérarchie catholique, Illich part pour le Mexique où il fonde, à Cuernavaca, le Cidoc (Centre interculturel de documentation), lieu de rencontre où pendant dix ans vont se croiser les intellectuels contestataires du monde entier.
Il abandonne la prêtrise en 1969. En 1976, il ferme le Cidoc et voyage à travers le monde.
Polyglotte par ses origines familiales, il a enrichi toute sa vie sa connaissance des langues et des dialectes les plus divers. Sa curiosité et sa recherche du sens faisaient qu'il s'intéressait à tous les domaines de la connaissance, de l'histoire à la psychanalyse… Illich continue de publier : au fil du temps, son diagnostic de l'évolution des sociétés est de plus en plus sombre. En accord avec ses idées, il meurt en 2002 des suites d'une tumeur qu'il refusera de faire opérer. ● **M.F.**

→ ILLICH EST RECONVOQUÉ DANS CERTAINES PUBLICATIONS RÉCENTES ; CITONS ENTRE AUTRES :

- **Penser et agir avec Illich. Balises pour l'après-développement**
  Martine Dardenne et Georges Trussart (dir.), Couleurs livre, 2006. Publié par le Grappe (Groupe de réflexion et d'action pour une politique écologique).
- **De la convivialité. Dialogues sur la société conviviale à venir**
  Alain Caillé, Marc Humbert, Patrick Viveret et Serge Latouche, La Découverte 2011.
- **Une question de taille**
  où le philosophe Olivier Rey alerte sur la démesure des sociétés actuelles et invite à un retour à une société plus conviviale, Stock, 2014.
- **L'Emprise scolaire**
  François Dubet et Marie Duru-Bellat, Presses de SciencesPo, 2024.

PIERRE BOURDIEU
LA DÉMOCRATISATION DÉSENCHANTÉE

Martine Fournier

En dévoilant le rôle de l'école dans les inégalités scolaires, *Les Héritiers* puis *La Reproduction* ont exercé un impact majeur sur la recherche et les politiques d'éducation.

Au tournant des années 1960, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) suivi de *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970) révolutionnent la perception des inégalités scolaires. Cinquante ans après leur parution, que reste-t-il de ces deux petits livres, écrits à quatre mains par deux jeunes sociologues, Pierre Bourdieu (1930-2002) et Jean-Claude Passeron (né en 1930), présentant un corpus de statistiques et d'enquêtes sociologiques sur les étudiants ?

Au fil du temps, la paternité va en revenir à Bourdieu, dont les travaux ultérieurs creuseront les notions qui y sont présentées : celles notamment de « capital culturel », de « culture légitime » ou de « violence symbolique ». En matière d'éducation, la problématique contenue dans les deux ouvrages est même appelée aujourd'hui par les sociologues la théorie bourdieusienne de la reproduction. Quant au terme « héritier », il est passé dans le langage courant pour désigner les enfants de familles cultivées, dont on sait que, pour beaucoup, ils n'auront pas de problèmes à l'école et feront de brillantes études.

Les Héritiers a fait l'effet d'un véritable pavé dans la mare, en dévoilant les mécanismes d'un fait empirique que tout le monde constatait plus ou moins secrètement : à l'école, les bons élèves se recrutaient dans les milieux aisés et cultivés (l'un allant souvent avec l'autre), alors que la plupart des enfants d'ouvriers attestaient de parcours scolaires médiocres. À l'université ne se retrouvaient plus guère alors que les enfants de la bourgeoisie.

L'impact du « capital culturel »

Pour les auteurs, c'est aux facteurs culturels, davantage qu'économiques, qu'il fallait imputer ce constat. Les enfants de cadres et de professions libérales bénéficient d'un capital culturel (langage, bibliothèques, fréquentation des musées, voyages…) fourni par l'environnement familial dans lequel la culture est acquise « *comme par osmose* ». Or l'école légitime précisément ce type de culture qui « *présuppose implicitement un corps de savoirs, savoir-faire et de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées* ». Pour les enfants de milieux populaires, par contre, l'acquisition de la culture scolaire nécessite une véritable acculturation, les apprentissages sont vécus comme des artifices, éloignés de toute réalité concrète. Ce que les enseignants considèrent alors comme une ▶

absence de dons de leur part n'est souvent que le résultat d'une socialisation différente. D'où la violence symbolique d'une institution (l'école) qui, au final, redouble les inégalités sociales en pérennisant une véritable aristocratie scolaire (qui peut ainsi s'autoreproduire ; le thème sera développé en 1970 dans *La Reproduction*), et en participant aussi à la fabrication de l'échec scolaire.

L'école, une machine de sélection sociale

La publication des *Héritiers* apparaît alors comme une opération de désenchantement radicale. En se fondant sur des analyses statistiques indiscutables, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montraient la dimension en partie illusoire du processus de démocratisation de l'école. La surreprésentation des enfants des familles culturellement favorisées dans l'enseignement supérieur et, *a contrario*, la sous-représentation des enfants d'origine populaire indiquent que l'école fonctionne comme une machine de sélection sociale.

Bien sûr, les critiques ont fusé à propos de ce livre, comme d'ailleurs à propos de toute la sociologie de Bourdieu, accusée d'être teintée d'idéologie marxiste et d'établir des déterminismes qui laissent peu de place à l'initiative des acteurs et à leurs stratégies.

Il n'empêche que le livre a eu une influence considérable, d'une part, sur la sociologie de l'éducation : partant de ce constat, les sociologues se sont mis à chercher par quels mécanismes fins (attitudes des maîtres, classes de niveau ou hétérogénéité, rapport au savoir) se construisaient effectivement les inégalités ; et, d'autre part, sur la réflexion des politiques (dans les mesures de démocratisation par exemple), des enseignants et même du grand public…

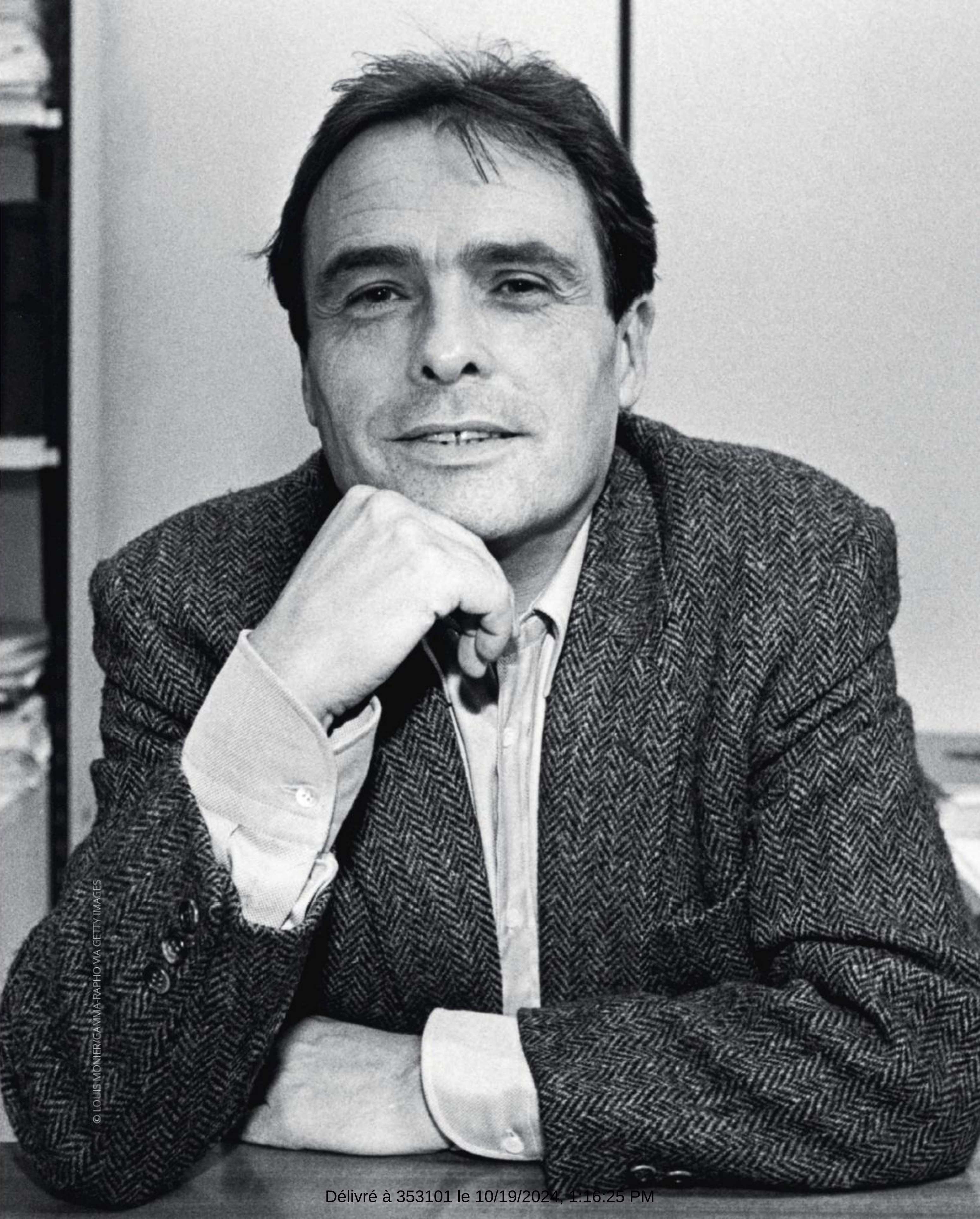
Les statistiques actuelles, pourtant, malgré les effets de la massification scolaire dans les lycées et à l'université depuis les années 2000, montrent que le constat des *Héritiers* n'a en rien perdu de sa validité ! ●

BASIL BERNSTEIN : LANGAGE ET CLASSES SOCIALES

En 1971, le sociologue britannique Basil Berstein (1924–2000) publie un ouvrage qui fera date. S'appuyant sur une vaste recherche sociolinguistique auprès de jeunes enfants de différents milieux sociaux, il montre que la richesse et la variété du langage déterminent la réussite scolaire. Les enfants de milieux populaires n'ont à disposition qu'un « code restreint » alors qu'un « code élaboré », en usage dans les milieux cultivés, est utilisé dans l'enseignement. ● **M.F.**

> “ L'école légitime ce type de culture qui présuppose implicitement un corps de savoirs, savoir-faire et de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées.

Pierre Bourdieu, 1980 .



RAYMOND BOUDON
LE POIDS DES STRATÉGIES INDIVIDUELLES

Martine Fournier



Raymond Boudon, 2000.

Un des premiers à critiquer de manière élaborée la théorie des *Héritiers* a été le sociologue Raymond Boudon (1934-2013). Dans *L'Inégalité des chances* (1973), il part de l'hypothèse que le fonctionnement d'une société est le résultat de l'agrégation des décisions et des actes quotidiens d'individus rationnels et propose une interprétation inverse des résultats statistiques observés par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.

On sait par exemple qu'à résultats scolaires égaux de leurs enfants, les familles populaires acceptent, ou choisissent, beaucoup plus facilement que les familles favorisées, une orientation vers des enseignements techniques et professionnels. Bourdieu interprète cet écart en termes de rapport de domination : l'*habitus* des familles modestes ne leur donne pas les outils linguistiques et culturels pour contester efficacement les propositions d'orientation du conseil de classe, tandis que ces mêmes propositions sont influencées par les préjugés sociaux inconscients des enseignants.

Boudon propose, lui, de l'analyser en termes de décision rationnelle. Pour une famille modeste, l'orientation vers l'enseignement technique est moins risquée que vers les filières générales : les études techniques assurent à court terme une insertion professionnelle sans interdire de continuer si les résultats sont bons, alors que les filières générales ne sont rentables qu'à long terme ; en outre, les filières techniques sont de toute façon valorisantes puisqu'elles conduisent à un statut socioprofessionnel qui a toutes les chances d'être supérieur à celui de parents appartenant aux catégories sociales les plus modestes. Pour Boudon, l'échec de la démocratisation serait donc plus un « *effet pervers* » de l'accumulation de décisions individuelles que l'effet de la domination symbolique exercée par les classes sociales favorisées à l'école.

→ À LIRE

- **L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles** Raymond Boudon, Armand Colin, 1973.
- **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social** Basil Bernstein, 1971, trad. fr., Minuit, 1975.

ROBERT ROSENTHAL
L'EFFET PYGMALION

Jacques Lecomte

Les performances des élèves dépendent-elles du regard que l'enseignant leur porte ? L'« effet Pygmalion » compte parmi les hypothèses les plus controversées de l'histoire des sciences humaines.

Dans la mythologie grecque, le sculpteur Pygmalion tombe amoureux de Galatée, la statue qu'il a réalisée. Aphrodite, déesse de l'amour, répond alors à son désir en donnant vie à Galatée. En 1968, cette belle légende a inspiré deux chercheurs américains, Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, qui ont étudié l'influence du regard porté par les enseignants sur leurs élèves dans un livre précisément intitulé *Pygmalion à l'école* (1).

Si vous pensez que vos élèves vont réussir, cela se produira-t-il ?

On avait déjà étudié l'influence de l'attente sur le comportement, sous le nom inventé par le sociologue américain Robert Merton en 1948 : « *self-fulfilling prophecy* », ou « prophétie autoréalisatrice ». Le psychologue américain Robert Rosenthal, quant à lui, avait fait une expérience sur des rats et constaté que ceux qualifiés de « brillants » avaient donné deux fois plus de réponses correctes, dans un test de labyrinthe, que ceux désignés comme « stupides ».

Au printemps de 1964, Rosenthal soumet les élèves de l'école de Oak School (Californie) à un test conçu pour détecter ceux qui « *sont les plus susceptibles de présenter un démarrage scolaire* » l'année suivante ; puis il donne aux maîtres la liste des « démarreurs » qui seront dans sa classe. En fait, les prétendus démarreurs ont été tirés au sort !

Selon les auteurs de l'étude, les maîtres ont traité leurs élèves de manière plus agréable, plus amicale et plus enthousiaste lorsqu'ils s'attendaient à un résultat meilleur. On peut facilement imaginer que ces derniers, encouragés par l'attention dont ils ont fait l'objet, ont alors plus cru en eux et travaillé. L'ouvrage cite dans la préface ce propos du philosophe Alain : « *On ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot*. »

« *Pour des raisons d'éthique* », Rosenthal n'a testé que la prédiction positive – d'où, sans doute, le nom d'effet Pygmalion.

Effet Pygmalion ou effet Rosenthal ?

On s'en doute aisément : cette étude a eu un retentissement considérable, à la fois chez les enseignants et chez les chercheurs en psychologie et sciences humaines. En 2003, deux d'entre eux, David Trouilloud et Philippe Sarrazin, de l'université de Grenoble, ont réalisé une synthèse sur ce thème (2) : l'effet Pygmalion compte parmi les hypothèses les plus controversées de l'histoire des sciences humaines et sociales, ayant entraîné deux réactions, « *aussi disproportionnées l'une que l'autre* ». D'un côté, les « enthousiastes »

ENSEIGNER : UNE RELATION AFFECTIVE ?

Mael Virat considère que la recherche menée par Robert Rosenthal et Lenore Jacobson est une « *expérience inaugurale* ». Lui-même a été enseignant au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), fonction proche de celle d'éducateur, où la dimension du lien avec les jeunes est prépondérante.

Il fait le bilan des études sur la dimension affective de la relation enseignant-élève et en conclut que leurs résultats confirment largement que des relations chaleureuses ont des effets positifs aussi bien sur les résultats et attitudes scolaires que sur les comportements en dehors de l'école (diminution des vols, du vandalisme et de la consommation de drogue).

À l'inverse, une relation conflictuelle prédit une moyenne générale inférieure et un taux de redoublement supérieur, et en outre un « *cercle vicieux* » avec les élèves difficiles : l'attitude des enseignants est moins positive à leur égard, ce qui renforce leurs comportements problématiques, et en retour l'attitude des enseignants, etc.

Il constate que les enseignants travaillant auprès d'élèves en difficulté accordent une grande importance aux liens affectifs avec les élèves, bien que ceux-ci soient parfois considérés avec suspicion. Lui-même brise ce tabou en osant parler d'« *amour compassionnel* », qu'il définit comme une « *une attitude orientée vers le bien d'autrui, plus durable et plus globale que l'empathie* » et considère que « *la culture institutionnelle doit faire une place à la relation affective* ». ● J.L.

→ À LIRE

- **Quand les profs aiment les élèves. Psychologie de la relation éducative**
  Mael Virat, Odile Jacob, 2019.

> « Une étude a fourni deux bonnes nouvelles : d'une part, ce sont les élèves en difficulté qui bénéficient le plus de l'effet Pygmalion, d'autre part, l'effet Pygmalion est plus puissant lorsque l'enseignant prédit la réussite d'un élève que lorsqu'il prédit son échec.



© DRAZEN/GETTY IMAGES

ont accepté ces résultats sans regard critique ; ils ont tenté de les utiliser comme un moyen de supprimer les inégalités scolaires, en interprétant – à tort – l'étude de Rosenthal et Jacobson comme la démonstration d'un impact spectaculaire des attentes de l'enseignant. De l'autre côté, les « sceptiques » ont fortement critiqué l'étude de Rosenthal et Jacobson (3), notamment sur le plan méthodologique, et ont montré, en reproduisant l'expérience, que les résultats obtenus sont généralement plus faibles que ceux présentés dans *Pygmalion à l'école*.

Les recherches de Rosenthal et Jacobson ont précisément fait l'objet de nombreuses réplications pour tester leur pertinence. Il en ressort que l'impact de l'enseignant est bien réel, mais



nettement plus faible que ce qu'affirmaient ces auteurs. L'effet Pygmalion ne serait-il alors qu'un effet Rosenthal? Non. Ainsi, David Trouilloud et Philippe Sarrazin affirment que les recherches «*permettent d'établir sans ambiguïté l'existence et la validité écologique de l'effet Pygmalion*». Selon ces auteurs, les enseignants semblent offrir plus d'opportunités de répondre aux élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées, leur laissent davantage de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie et leur posent plus souvent des questions. Inversement, les enseignants interrogent moins fréquemment les élèves prédits comme faibles, et quand c'est le cas, leur posent des questions faciles et ont tendance à leur donner plus rapidement les solutions.

Cependant, cet effet n'apparaît pas systématiquement, son importance varie selon les enseignants et les élèves. À ce propos, une étude a fourni deux bonnes nouvelles: d'une part, ce sont les élèves en difficulté qui bénéficient le plus de l'effet Pygmalion ; d'autre part, l'effet Pygmalion est plus puissant lorsque l'enseignant prédit la réussite d'un élève que lorsqu'il prédit son échec (4). ●

(1) Robert Rosenthal et Leonore Jacobson, *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, 1968, trad. fr. Casterman, 1971.

(2) David Trouilloud et Philippe Sarrazin, «Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs», *Revue française de pédagogie*, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003.

(3) Voir Samuel Wineburg, «The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy», *Educational Research*, vol. XVI, n° 9, décembre 2007.

(4) Stephanie Madon *et al.*, «In search of the powerful self-fulfilling prophecy», *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. LXXII, n° 4, mai 1997.



Jerome Bruner, 2000.

JEROME BRUNER
L'ENFANT EN QUÊTE DE SENS

Britt-Mari Barth
Professeure émérite à l'Institut supérieur de pédagogie de l'Institut catholique de Paris, et à l'université de Sherbrooke (Québec), elle a notamment publié *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Retz, 2013.

Ce pionnier des sciences cognitives plaidait pour une psychologie culturelle qui ne se limite pas aux seuls aspects logiques de la pensée. Une de ses préoccupations majeures a été d'appliquer ses recherches à l'école.

Quand Jerome Bruner (1915-2016) a fêté son 100e anniversaire en octobre 2015 à New York, toujours aussi vif d'esprit, un livre est sorti en son hommage : *Jerome S. Bruner beyond 100. Cultivating possibilities*. L'idée n'était pas de célébrer le passé, mais de regarder en avant pour situer son œuvre dans le contexte de l'évolution rapide de la société actuelle. Comment ses analyses continuent-elles à nous guider dans nos efforts pour refonder l'école ? Selon quels principes ? Selon quelle compréhension de l'être humain ? Bruner est un pionnier de la psychologie cognitive culturelle. Tout en traçant sa propre voie dans la continuité de John Dewey et de Lev Vygotski, il rend également hommage à l'approche du développement cognitif de Jean Piaget et se réfère à la psychologie historique d'Ignace Meyerson. Durant sept décennies, un thème domine son œuvre interdisciplinaire : la quête de sens.

> « Durant sept décennies, un thème domine son œuvre interdisciplinaire : la quête de sens.

Un potentiel intellectuel nourri par la culture

Pour Jerome Bruner, l'individu qui apprend participe activement à la construction de son savoir. L'enfant est considéré comme un « *chercheur de structures* » qui s'efforce de comprendre comment les choses du monde extérieur sont reliées entre elles. Il y est prédisposé par l'évolution phylogénétique (l'évolution des organismes vivants) et possède à la naissance tout le potentiel nécessaire pour apprendre. Mais il a aussi besoin de l'interaction avec les membres de sa culture qui l'aideront à se servir des « outils » qui s'y trouvent. Il apprendra à parler pour communiquer avec son entourage, mais le langage lui servira aussi pour préciser et structurer sa pensée. Ses expériences et leur encodage, que ce soit par l'action, l'image, le langage, ou d'autres systèmes symboliques, lui permettront d'organiser le monde et de se le représenter sous la forme d'un modèle intérieur, une « structure cognitive ». Ses connaissances seront ainsi condensées et organisées. Et c'est à partir de cette structure cognitive, à partir de ce qu'il sait déjà, qu'il pourra continuer, par analogie, à faire évoluer son savoir avec l'aide indispensable du milieu qui l'entoure, dont la fonction est de lui servir d'« *étayage* » (*scaffolding*).

La culture environnante, dont l'école est un acteur clé, joue un rôle essentiel pour former l'individu qui est en constante interaction avec elle : les « outils culturels », notamment les modes de pensée, le langage, les concepts disciplinaires, divers supports matériels, etc., vont influencer sa croissance intellectuelle et sa capacité d'agir de façon autonome. « (…) *La culture et la recherche du sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer.* » Pour Bruner, c'est donc « *la participation de l'homme à la culture, et la réalisation de ses forces mentales au travers de la culture qui expliquent le développement de son intelligence et de ses capacités à apprendre* (1) ».

La motivation pour apprendre est directement tributaire de la posture de soutien adoptée selon les cultures. La construction du savoir est également une construction de soi. « *C'est un soi* ▶

possible, qui régule l'espoir, la confiance, l'optimisme et leurs contraires (2). » Et Bruner précise : « *Toute pratique éducative qui se propose d'accroître la puissance de l'esprit doit mettre au centre de son activité "l'acte de penser".* » Pour lui, il y a deux formes fondamentales de pensée : l'interprétation qui est un mode contextualisé (comme le récit), et l'explication qui est un mode décontextualisé et causal. Ces deux modes se complètent pour créer du sens. Bruner regrette que dans les écoles occidentales, le mode explicatif soit trop privilégié. Si les jeunes enfants ont tout le potentiel pour exercer ces modes de pensée, c'est le rôle de l'école de les entraîner à les utiliser et à en prendre conscience. « *Les limites du développement intellectuel dépendent de la manière dont une culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder* (3). »

Apprendre ensemble, une nécessité

Jerome Bruner s'intéresse ainsi à la relation entre le fonctionnement cognitif humain et son contexte historique, institutionnel et social. Il est attentif à la façon dont les personnes pensent ensemble dans un but précis, à la façon dont une structure d'interaction permet de créer une « *attention conjointe* », une trame dans laquelle s'établit la compréhension d'une communication. Ainsi, c'est par des actions et interactions permanentes avec ses parents et son entourage que l'enfant apprend d'abord à communiquer et à s'initier aux règles du jeu de la vie sociale. Des situations de communication familières (comme dire au revoir ou lire un livre…) permettent à l'enfant de comprendre de quel contexte, de quelle situation il s'agit, lui facilitant ainsi sa propre participation.

Bruner a ainsi ouvert une direction nouvelle de recherche en éducation qui met au centre de la préoccupation pédagogique l'« intersubjectivité » en tant que transparence des attentes mutuelles. Créer une relation de confiance entre les personnes qui communiquent est nécessaire pour garantir l'engagement et la participation avec les autres à un processus de coconstruction de sens. Il s'agit de mieux comprendre, non seulement les savoirs et compétences scolaires visés, mais également les outils de pensée qui y mènent. Et c'est la manière d'apprendre ensemble qui est importante.

Un fondement de l'orientation culturelle de la psychologie cognitive réside dans la mise en évidence de l'aptitude à agir et à coopérer. Et c'est bien ce changement de paradigme qui est à même, pour Bruner, d'éclairer la refondation de l'école. ●

« UN HOMME ABSOLUMENT CHARMANT »

Jerome Bruner est décédé en juin 2016, à l'âge de 100 ans et 8 mois. Ceux qui le connaissaient le décrivaient comme « *un homme absolument charmant* ». En 1999, ce professeur de psychologie de Harvard, président de l'American Psychological Association (1964–1965), membre de l'Educational Panel of the President's Science Advisory Committee sous les présidents Kennedy et Johnson, déclarait à *Sciences Humaines* : « *Au début de ma carrière, je voulais comprendre comment les humains forgent une culture, créent des idées, des pensées, des univers mentaux. Or, l'exploration des états mentaux des êtres humains – leurs rêves, leurs imaginations, leurs cultures –, je la trouvais plus dans la littérature, la poésie, le théâtre que dans la psychologie.*
J'ai vécu cette époque un peu comme un schizophrène. La journée, je menais des expériences très minutieuses en laboratoire ; le soir, j'allais au théâtre, au cinéma, je lisais des romans. (…) De ce moment est resté ancrée en moi cette idée qu'il y a deux façons d'approcher l'humain : l'approche scientifique – objective, formelle, rationnelle –, l'autre, plus littéraire, subjective, interprétative, mais qui nous permet d'accéder au monde intérieur des humains. » ●

→ À LIRE

- **« Pour une psychologie culturelle. Entretien avec Jerome Bruner »**
  Jean-François Dortier, *Sciences Humaines*, n° 99, novembre 1999.

(1) Jerome Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, 1990, rééd. Retz, 2015.
(2) Jerome Bruner, *L'Éducation, entrée dans la culture*, 1996, trad. fr. Retz, 1996.
(3) Jerome Bruner, *The Relevance of Education*, Norton, 1971.

HOWARD GARDNER
À CHACUN SON INTELLIGENCE

Jean-François Marmion

Le QI ne mesure pas l'intelligence, mais seulement l'une d'entre elles. La théorie des intelligences multiples a été accueillie comme le messie par la communauté des éducateurs, et reste très influente quarante ans plus tard.

« ***L'intelligence ? C'est ce que mesurent mes tests.*** » Chacun connaît la boutade lancée selon la légende par Alfred Binet, prestigieux psychologue surtout connu aujourd'hui pour avoir élaboré avec son confrère Théodore Simon les premiers tests psychométriques, en 1905. Nul n'étant prophète en son pays, c'est surtout aux États-Unis que son travail est d'abord salué. C'est là aussi que les modes de calcul sont revisités par le psychologue Lewis Sterman, avant que l'Allemand William Stern mette au point, en 1912, le fameux quotient intellectuel, le QI. Et, en effet, « intelligence », dans le langage commun, est devenu synonyme de ce que mesure le QI.

Dès qu'il s'agit d'aller plus loin, le 20e siècle est riche en débats ardus. L'intelligence se caractérise-t-elle par une qualité générale, le « facteur g », qu'on retrouve peu ou prou dans ses différentes facettes ? C'est l'hypothèse du psychologue de l'éducation anglais Charles Spearman (1863-1945). Se décompose-t-elle en aptitudes primaires plus ou moins indépendantes (compréhension verbale, aisance numérique, raisonnement…), chacune mesurable par un test approprié ? Théorie signée Louis Leon Thurstone (1887-1955). Ou bien, selon un modèle mixte avancé en 1993 par John B. Carroll, le « facteur g » chapeaute-t-il deux niveaux d'aptitudes spécifiques ? Autant de variations sur le même thème de l'intelligence unique. Mais d'autres psychologues se sentent à l'étroit au point d'évoquer plusieurs intelligences. Raymond Cattell (1905-1998) propose de différencier une intelligence fluide (*grosso modo*, une adaptation à l'ici et maintenant) et une intelligence cristallisée (la somme de nos connaissances, dont seulement certaines sont sollicitées à l'instant présent). David Wechsler (1896-1981), dans sa batterie de tests WAIS, préconise le calcul de deux quotients intellectuels, l'un verbal et l'autre non verbal. Joy Guilford s'intéresse à l'intelligence créative.

Une diversité de profils intellectuels

Mais c'est le psychologue et neuroscientifique américain Howard Gardner qui, en 1983, lâche une bombe à fragmentation dans le paysage avec son concept d'« intelligences multiples ». Son livre *Les Formes de l'intelligence* dénonce le QI comme une « *tyrannie* » exprimant par la seule intelligence valorisée à l'école, et recouvrant les compétences logicomathématiques. Alors que l'école devrait

valoriser et accompagner les compétences individuelles de l'enfant. «*Nous imposons à tous nos enfants une éducation qui les prépare à devenir enseignants*», écrit-il. Le cancre qui deviendra dramaturge, ou qui réparera mieux que personne votre voiture, ou qui décrochera une médaille olympique, ne serait donc pas intelligent? Gardner ne tire pas ses arguments de son chapeau, mais du passage en revue de la psychologie cognitive et de la neurobiologie de son temps, à la suite d'un programme de recherches à Harvard consacré au potentiel de chaque être humain, mais aussi à une longue pratique de neuropsychologue lui ayant montré l'hétérogénéité des profils intellectuels possibles à la suite de lésions cérébrales. Le cerveau ne s'est pas développé pour la seule intelligence logicomathématique… Il n'est pas question pour Gardner d'en finir avec le QI, mais d'admettre qu'il reflète les «*capacités intellectuelles d'un professeur de droit*», qualité certes honorable mais bien insuffisante pour rendre compte de la diversité des individus.

En appliquant les critères lui semblant les plus pertinents, Gardner retient alors sept formes d'intelligence. L'intelligence linguistique et la bonne vieille intelligence logicomathématique recouvrent les compétences mesurées par le QI. Il y adjoint une intelligence musicale, la plus précoce ; une intelligence spatiale, chère aux dessinateurs et architectes par exemple ; une intelligence kinesthésique, qui permet d'adapter son corps à un contexte et mène aussi aux performances sportives. Il y ajoute une intelligence intrapersonnelle, recouvrant connaissance de soi et capacité d'introspection, et une interpersonnelle, sociale, permettant aussi bien de comprendre les autres que de les diriger, les guérir ou les faire consommer… Ces intelligences seraient présentes chez chacun mais pas uniformément réparties, ni également valorisées par tous les milieux sociaux ou les cultures. Pourquoi sept intelligences? Gardner reconnaît le caractère arbitraire de ce chiffre, à telle enseigne qu'en 1993, dans *Les Intelligences multiples*, il y ajoute l'intelligence naturaliste qui consiste à reconnaître et classer les espèces naturelles. Gardner envisage même, non sans un luxe de précautions, une intelligence spirituelle ou existentielle. Il balaye en revanche d'une phrase l'hypothèse d'une intelligence émotionnelle émise par Daniel Goleman *(encadré)*, qui lui semble reprendre les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle, avec en sus une sensibilité aux convenances sociales qui lui semblent relever du domaine des valeurs. Or il ne veut pas en entendre parler, ce qui explique qu'il réfute également l'éventualité d'une intelligence morale.


Le QI reflète les «*capacités intellectuelles d'un professeur de droit*», qualité certes honorable mais bien insuffisante pour rendre compte de la diversité des individus.

L'homme des intelligences multiples

C'est d'abord dans la communauté éducative que les intelligences multiples rencontrent le succès le plus fracassant. À l'évidence, les professionnels attendaient un tel pavé dans la mare. Howard Gardner participera à divers programmes et pratiques éducatives comme le Projet Zéro, ou encore à l'élaboration de sa propre batterie de tests, le Projet Spectrum. Il ne sera pas pour rien dans l'irruption de l'informatique à l'école, ni dans la meilleure considération accordée à l'expression artistique. Il aura beau mener d'autres travaux sur les leaders, les artistes, les prodiges, le revers de la médaille de l'explosion d'Internet, il restera toujours l'homme des intelligences multiples. Il estime lui-même que le catalyseur de son succès a été justement d'employer le terme «intelligences» plutôt que «talents», «capacités» ou «aptitudes». Quitte à ce qu'on l'accuse parfois



© JONATHAN WONG/SOUTH CHINA MORNING POST / GETTY IMAGES

Howard Gardner à la Asia Society, à Admiralty, novembre 2014.

de multiplier les intelligences comme d'autres les petits pains.

Plusieurs critiques se sont élevées à propos de la théorie de Gardner. Pour certains, il aurait associé le terme «intelligence» à ce qui aurait également pu s'appeler des «talents» ou «habiletés». Mais surtout, prise au pied de la lettre, ne risque-t-elle pas de simplifier le profil de l'élève, en ne le cantonnant qu'à une de ces formes d'intelligence ? «*Mes étudiants me demandent souvent s'il existe une intelligence culinaire, une intelligence humoristique ou une intelligence sexuelle. Ils ont fini par conclure que je ne pouvais reconnaître que les intelligences dont j'étais moi-même doté…*» Tiens, ne dirait-on pas du Binet ? ●

→ À LIRE

- **Les Intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues** (trad. de l'anglais), Paris, Retz, 2008.
- **Les Cinq Formes d'intelligence. Pour affronter l'avenir** 2007, trad. fr., Odile Jacob, 2009.
- **L'Intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement** 1991, trad. fr., Retz, 1996.

QU'EST-CE QUE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ?

Howard Gardner n'a jamais prétendu que sa liste d'intelligences multiples était définitive, ni même qu'on pouvait la clore. En 1985, deux ans après le phénomène Gardner, son ami Robert Sternberg propose un «modèle triarchique» distinguant les intelligences analytique (mesurable par le QI) mais aussi créative et pratique. C'est surtout le psychologue et journaliste scientifique Daniel Goleman qui a cru déceler une lacune dans le modèle de Gardner: en bon cognitiviste imprégné de la métaphore de l'esprit humain comme ordinateur traitant de l'information, Gardner avait négligé une intelligence primordiale, celle qu'on peut qualifier d'«émotionnelle». Goleman décrit cette dernièr dans un ouvrage de ce nom, paru en 1995, comme une compétence susceptible de se développer pour maîtriser le stress, éviter la dépression ou même sauver son couple. Et même s'il doute de l'élaboration d'un test fiable susceptible de la mesurer, Goleman, comme Gardner avant lui, a mis dans le mille auprès du grand public. Son intelligence émotionnelle est cependant dotée de certaines connotations morales, or Gardner refuse de le suivre sur le terrain des valeurs. Pourtant, en 2006, Gardner franchit le Rubicon en publiant *Les Cinq Formes d'intelligence pour affronter l'avenir*, un projet «*ambitieux, voire grandiose*» qui associe aux intelligences multiples une «quête de valeurs». Et d'appeler au développement d'un esprit discipliné, synthétique, créatif, respectueux d'autrui, et éthique ! Après tout, il n'y a que les imbéciles dotés d'une intelligence monolithique qui ne changent pas d'avis. ● **J.-F.M.**

ALBERT BANDURA
COMMENT CULTIVER LE SENTIMENT D'AUTOEFFICACITÉ

Philippe Carré
Professeur émérite à l'université Paris Nanterre, il est l'auteur notamment de *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, 2005.

Ce psychologue canadien a élaboré une théorie résolument optimiste qui mise sur la confiance en soi pour développer ses compétences.

Quel mélange de hasard, de circonstances favorables et de sentiment d'efficacité personnelle a-t-il permis à l'un des six enfants d'une famille venue d'Europe de l'Est, installée au fin fond de l'Alberta du Nord au début du 20e siècle, de devenir un des plus éminents psychologues jusqu'au début du suivant, selon une étude de la *Review of General Psychology* (2002) ?
D'abord, sans doute, l'autodétermination d'un père autodidacte, porteur d'un projet de vie et de promotion sociale, convaincu de l'importance de l'éducation, fortement engagé dans la vie démocratique locale. Ensuite, un encadrement scolaire nécessairement distant, vu l'époque et le lieu, mais paradoxalement porteur d'initiatives autodirigées chez les élèves. Puis la stimulation d'une communauté de jeunes qui ont relevé le défi de l'avenir improbable : l'accès à l'université. Et peut-être surtout la construction progressive par le jeune Bandura (1925-2021), à force de réussites scolaires, de modélisation et d'encouragements parentaux, d'une autoefficacité à toute épreuve…

Le jeune étudiant passe ainsi son doctorat à l'université d'Iowa en 1952, pour devenir professeur de psychologie à Stanford en 1964. Parmi les multiples responsabilités scientifiques

> « Un père autodidacte, porteur d´un projet de promotion sociale, et convaincu de l´importance de l´éducation.

Albert Bandura reçoit la Médaille nationale des sciences des mains du président Barack Obama, dans l´East Room de la Maison Blanche, le 9 mai 2016.



© DREW ANGERER/POOL/ABACA PRESS/ALAMY

et distinctions honorifiques qui égrènent sa longue carrière académique, notons simplement qu'Albert Bandura a été président de l'Association américaine de psychologie (AAP) et a reçu en 2016 des mains du président Obama la Médaille nationale de la science.

Être l'architecte de sa vie

Cet itinéraire permet de mieux comprendre pourquoi la théorie sociocognitive d'Albert Bandura est à la fois une psychologie de l'optimisme et de la compétence ancrée dans les idées du 21e siècle.

Selon cette théorie, les sujets sociaux ne sont pas des organismes réactifs, formatés par des contingences sociopsychologiques ou dominés par des pulsions dissimulées au plus profond de leur psyché. Ils sont disposés à s'auto-organiser, à se comporter de façon proactive et à activer des mécanismes d'autoréflexion et d'autorégulation. Mais ils ne sont pas pour autant des acteurs tout-puissants et indépendants de leurs environnements sociaux. Pour lui, le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales. Dans ce modèle, nous sommes à la fois les producteurs et les produits de nos conditions d'existence. Voici la dimension résolument optimiste et positive de la psychologie de Bandura : les femmes et les hommes, volontaires et libres de leurs actes autant que déterminés et façonnés par les circonstances de leurs vies, sont « *au moins les architectes partiels de leurs propres destinées* ». Cette posture de Bandura fait fonction d'antidote au sentiment d'impuissance qui pourrait submerger le sujet contemporain confronté aux complexités du monde.

Psychologie positive, la théorie sociocognitive est également une psychologie de la compétence, quand elle s'arme de son concept organisateur, l'autoefficacité. D'après Bandura, le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et des réalisations et du bien-être des humains. Comme il l'indique

régulièrement, avec une conviction rare, « *si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés* ». De l'éducation à la santé publique, du management à l'action sociale, de l'orientation professionnelle au vieillissement, une quantité impressionnante de preuves empiriques illustrent l'influence majeure des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des actions humaines. Elles interviennent dans la nature des projets que nous formons, la force de nos décisions, notre persévérance et nos démissions ; les évaluations que nous formons de nos actes avant d'agir encore ou d'abandonner ; nos vulnérabilités au stress et à la dépression ; nos engagements et nos enthousiasmes ; la nature de nos choix de vie, affectifs, sociaux, professionnels…

L'entertainment education

Quant aux applications sociales, on ne peut ignorer l'impact des travaux d'Albert Bandura dans le mouvement de l'*entertainment education*. Sous ce titre sont réunies des dizaines d'expériences de changement social par les médias dans de multiples domaines : prévention du sida, violences faites aux femmes, addictions, grossesses juvéniles. Bandura intègre à sa théorie sociocognitive ce fait social majeur que représente la pénétration massive des moyens de communication électroniques dans nos vies quotidiennes, plaidant pour une psychologie en phase avec les transformations des façons de penser, d'agir et de vivre au 21e siècle.

À 90 ans, Bandura publie un nouveau volume massif sur un thème dont il ne pouvait heureusement pas imaginer, à sa sortie, à quel degré d'actualité, dans son pays et le nôtre il serait porté : le désengagement moral (1). Ce livre passe en revue les mondes des affaires, du spectacle, de l'industrie des armes, du terrorisme, de l'écologie… ●

(1) Albert Bandura, *Moral Disengagement. How people do harm and live with themselves*, Worth Publishers, 2016.

L'« APPRENANCE », UNE CONCEPTION DE LA FORMATION DES ADULTES

Ébauchée au tournant du 21e siècle, la notion d'« apprenance » vise à développer une théorie intégrative de la formation, qui émerge sous l'effet combiné des mutations sociales, économiques et technologiques de la postmodernité.

Le cadre théorique d'Albert Bandura en fournit les fondements conceptuels. La formation y est vue comme produite par l'interaction dynamique des facteurs dispositionnels, comportementaux et environnementaux des apprentissages des adultes.

- Sur le plan des dispositions, quels éléments « déjà-là » de nos trajectoires biographiques expliquent-ils pourquoi et comment on aime, valorise et envisage l'acte d'apprendre – ou de ne pas le faire ?
- Sur le plan des comportements, quelles sont les stratégies, les façons de faire et les (auto)régulations qui régissent nos pratiques d'apprentissage ?
- Sur le plan des facteurs exogènes (ou « externes » dans le cadre sociocognitif), quelles sont les caractéristiques des contextes, situations et environnements, qu'ils soient choisis, construits ou imposés, qui les facilitent ou les empêchent ?

Ces nombreuses recherches constituent un bilan de la fécondité de ce concept intégrateur, à l'heure ou la formation des adultes quitte son héritage issu de l'habitus scolaire pour voguer sur les courants tumultueux de sociétés en mutation vers les rivages toujours trop peu explorés de l'apprentissage tout au long de la vie. ● P.C.

→ À LIRE

- **Autoefficacité. Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre vie**
  Albert Bandura, 1997, trad. fr., De Boeck, 2003.
- **« Bandura : une psychologie pour le 21e siècle ? »**
  Philippe Carré, *Savoirs*, hors-série n° 5, 2004.

EDGAR MORIN
RELIER LES SAVOIRS POUR APPRENDRE À VIVRE

Jean-Michel Blanquer
Jean-Michel Blanquer, à l'heure où il écrit ce texte sur Edgar Morin, est directeur du groupe Essec et auteur *L'École de la vie*, Odile Jacob, 2014, et, avec Edgar Morin, de *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*, Odile Jacob, 2020.
Il deviendra ministre de L'Éducation nationale de 2017 à 2022.

L'éducation devrait enseigner la complexité et les contradictions de la connaissance, permettant une meilleure compréhension d'autrui et du monde.

Sociologue et philosophe, Edgar Morin (né en 1921), fils d'un commerçant juif de Thessalonique, est devenu citoyen français par la vertu de l'école de la République. Il faut donc avoir à l'esprit ce que furent l'expérience scolaire de l'enfant et les engagements de l'intellectuel dans les enjeux concrets de l'éducation.

Dans son œuvre, Morin revient sur sa propre expérience scolaire. C'est le cas par exemple dès *Autocritiqu,* paru en 1959. Il insiste sur l'importance du roman national et du phénomène d'identification, s'identifiant aux grands héros de l'histoire de France telle qu'elle était contée sous la IIIe République. Il pointe également les vertus de l'« école buissonnière », particulièrement pour sa découverte du cinéma au cours des années 1930, source de déploiement de son imaginaire.

Son œuvre étant caractérisée par une préoccupation épistémologique quant aux conditions et à la nature de la connaissance (comme en atteste son œuvre majeure, *La Méthode*, 1977-2004), c'est notamment sous cet angle qu'il aborde les grands enjeux de l'éducation.

En 1998, le ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre lui demande de contribuer à une rénovation pédagogique pour répondre au défi de l'expansion des connaissances.

Comment tisser des liens entre les disciplines, pour aborder le réel de façon non parcellaire ? On est au cœur de la thématique de la complexité qui guide toute sa recherche. Un travail collectif approfondi est mené qui aboutira aux réflexions rassemblées dans *La Tête bien faite* (1999) et dans *Relier les connaissances* (1999).

Mais, au moment d'aboutir, Morin se heurtera à plusieurs tirs de barrage. Il en tirera certaines conclusions sur les freins bureaucratiques au changement. Il convertira ses réflexions en préconisations plus universelles au travers de son ouvrage réalisé sous l'égide de l'Unesco : *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000).



Complexité et transdisciplinarité

Tout le travail accompli au travers des différentes étapes de *La Méthode* débouche sur une réflexion quant à la transmission des enjeux éducatifs. Pour cela, la pensée d'Edgar Morin sur l'éducation est imprégnée d'une priorité épistémologique qui en fait l'originalité. Il reprend les célèbres interrogations kantiennes : « Que puis-je savoir ? », « Que dois-je faire ? », « Que m'est-il permis d'espérer ? », pour arriver finalement à « Qu'est-ce que l'homme ? » Et c'est la tentative permanente de répondre à cette question qui fait de Morin un anthropologue dans un sens bien particulier.

Mais il relie ces traditionnelles questions au thème de la vie, en référence notamment à la phrase de Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile* : « *Vivre est le métier que je veux lui apprendre.* » Morin décèle en elle un risque (il n'y a pas de « recette » de vie) mais aussi une lumière quant aux enjeux fondamentaux de l'acte d'éduquer : ▶

> « Les différentes étapes de *La Méthode* débouchent sur une réflexion quant à la transmission des enjeux éducatifs.

Edgar Morin
le 25 avril 2010.

« On peut enseigner à relier les savoirs à la vie. On peut enseigner à développer au mieux une autonomie et, comme dirait Descartes, une méthode pour bien construire son esprit, qui permet d'affronter personnellement les problèmes du vivre. Et on peut enseigner à chacun et à tous ce qui aide à éviter les pièges permanents de la vie. »

Enseigner à vivre est non seulement une récapitulation de sa philosophie de l'éducation mais aussi une réflexion sur les nouveaux enjeux, reliés aux progrès et menaces technologiques ainsi qu'aux évolutions de la société. Comme dans *La Voie* (2011), l'auteur ne craint pas d'entrer sur le terrain des préconisations concrètes.

Le meilleur outil pour appréhender cette complexité est la transdisciplinarité. Il y a chez Edgar Morin une part de nostalgie du paradis perdu, celui de l'humanisme classique. Le grand divorce moderne entre les sciences et les « humanités », suivi d'une fragmentation de tous les domaines de spécialité, est dommageable à la connaissance, à la condition humaine. Il s'agit d'une crise de la culture. Le savoir est comme un univers en expansion qui va vers toujours plus d'éloignement de ses composantes. Plus nous savons, plus nous nous éparpillons et nous cloisonnons. C'est aussi pour cela que la science peut (d'une certaine façon) nous éloigner de la sagesse.

Enseigner à vivre

Comment renouer avec l'idéal antique qui est aussi l'idéal des Lumières d'une approche globale du savoir ? C'est le grand enjeu éthique de la philosophie de l'éducation d'Edgar Morin. C'est parce que celui qui apprend est traversé par ces tensions (que Morin décèle en lui-même) qu'il saura, en les identifiant, renforcer son sens de la compréhension et du respect de l'autre. L'autre qui est en moi me permet de voir le moi qui est dans l'autre. L'empathie débouche sur une éthique. Il cite volontiers Térence : « *Je suis humain, rien de ce qui est humain ne m'est étranger.* »

Transmettre cela à l'enfant dès ses premiers pas. Lui donner le sens démocratique qui va avec l'incertitude. Sortir de l'utilitarisme moderne, dépasser l'angoisse de la postmodernité, interroger lucidement la condition humaine à l'ère de la technologie et de la barbarie, garder le sens de l'émerveillement pour mieux combattre l'horreur. Tout ceci conduit finalement Morin à retrouver les vertus cardinales, celles que visait l'éducation de l'homme antique : tempérance, courage, sagesse et justice. ●

→ À LIRE

- **Edgar Morin. Le penseur insatiable**
  Jean-François Dortier et Samuel Lacroix (coord.), *Sciences Humaines*, hors-série, n° 30, août-septembre 2024.

> « Plus nous savons, plus nous nous éparpillons et nous cloisonnons. C'est aussi pour cela que la science peut (d'une certaine façon) nous éloigner de la sagesse.

ANTOINE PROST
HISTORIEN PIONNIER DE L'ÉDUCATION

Martine Fournier

Dans les années 1970, l'histoire de l'éducation se constitue en champ de recherche spécifique, à la faveur de travaux qui posent un regard critique sur l'institution scolaire.

Normalien, professeur émérite à l'université Panthéon-Sorbonne, ce spécialiste d'histoire contemporaine est devenu une figure incontournable de l'histoire de l'éducation. Il est l'auteur de nombreux ouvrages dont une magistrale histoire de *L'Enseignement en France, 1800-1967* (1968) plusieurs fois rééditée, ou *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours* (2013).

Le mythe républicain d'une école sanctuarisée

Antoine Prost a été un des premiers à intégrer dans son travail les apports méthodologiques des autres sciences sociales, notamment de la sociologie. Son analyse des relations entre les politiques scolaires, les contenus enseignés à l'école, les pratiques pédagogiques dominantes et l'évolution des pratiques éducatives familiales a mis en évidence des réalités que le mythe républicain d'une école sanctuarisée avait longtemps masquées ou caricaturées : inégalité sociale et sexuelle des cursus, enjeux politiques du combat laïque, corporatismes enseignants…

Auteur de multiples articles et publications (notamment du rapport Prost sur les lycées, commandé par François Mitterrand en 1981), il a collaboré dans différentes instances à la définition des politiques d'éducation, en apportant à ses analyses le recul de l'histoire et en révélant notamment les origines de l'hostilité d'une partie de la gauche aux méthodes pédagogiques novatrices. En 2016, il soutient la réforme des collèges portée par Najat Vallaud-Belkacem, en dénonçant une « *nostalgie élitiste* » de ses opposants. ●

Antoine Prost, 2005.

→ DERNIÈRE PUBLICATION

- **Les Français, d'une guerre à l'autre (1914-1948)** Gallimard, 2024.

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT
SUR LES BANCS DE L'ÉCOLE

Hugo Albandea

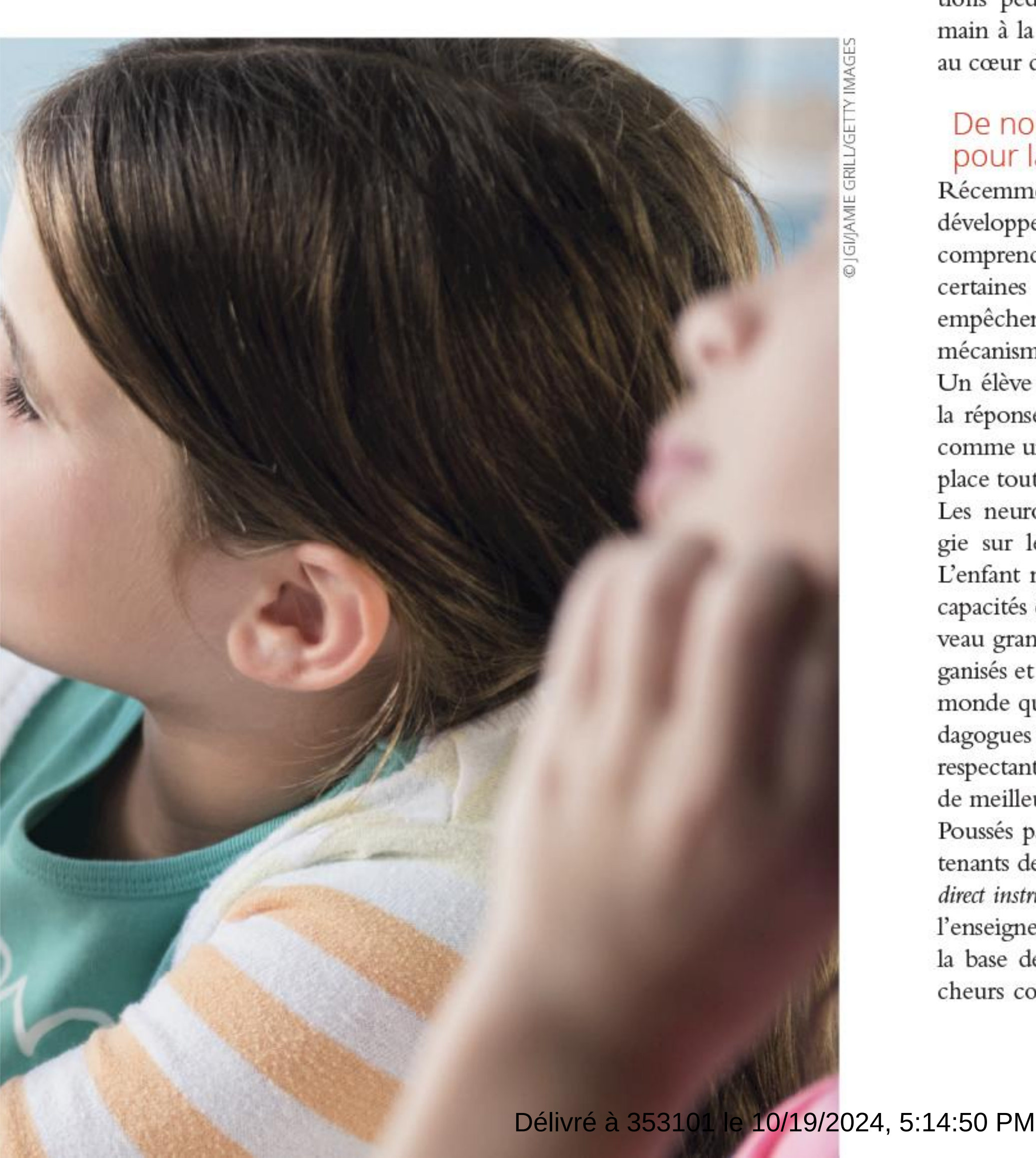
De la psychologie cognitive aux neurosciences, les connaissances sur l'enfant ont beaucoup progressé depuis le 20e siècle. De quoi faire bouger les lignes en matière d'éducation ?



Stades de développement, neurosciences, galaxie des «dys»… L'avancée des recherches en psychologie de l'enfant ces dernières décennies a induit des changements dans les pratiques enseignantes. En 1995, les programmes de l'Éducation nationale mentionnent les «*rythmes de développement*» spécifiques des élèves et la variété des modes d'accession aux savoirs. Pour s'assurer de la transmission des connaissances, les enseignants doivent ainsi s'adapter au fonctionnement cognitif de l'enfant.

Les pratiques de travail de groupe, en vogue depuis une vingtaine d'années, illustrent bien ce nouveau paradigme. Les programmes scolaires actuels recommandent, aussi bien en mathématiques qu'en français ou en sciences, de produire des savoirs de manière collaborative, à travers des temps de recherche collectifs. Une orientation inspirée des travaux de psychologues tels qu'Albert Bandura, qui ont souligné l'importance de travailler avec autrui. L'augmentation de la confiance en soi et le sentiment d'appartenance sociale qui en résultent auraient des effets positifs sur les performances.

D'une manière générale, la notion d'autonomie est devenue un objectif fondamental. Elle renvoie au besoin de se sentir acteur de ses apprentissages et de faire l'expérience de la réussite (1). Deux principes omniprésents dans les programmes et repris par de nombreux enseignants et associations pédagogiques telles que la fondation La main à la pâte, qui place l'expérience des élèves au cœur de la transmission.



De nouvelles bases pour la pédagogie

Récemment, les neurosciences, en explorant le développement du cerveau, ont permis de mieux comprendre les apprentissages. L'immaturité de certaines zones, comme les régions frontales, empêchent les enfants de recourir à certains mécanismes aussi facilement que les adultes (2). Un élève de CE2 aura du mal à mettre de côté la réponse la plus intuitive à un problème, tout comme un enfant de CP tiendra difficilement en place toute la journée sur une chaise.

Les neurosciences incitent à régler la pédagogie sur les étapes du développement cognitif. L'enfant n'est pas une simple page blanche : ses capacités évoluent en même temps que son cerveau grandit. Les circuits neuronaux sont préorganisés et se renforcent au fil des explorations du monde qui l'entoure. D'où l'attrait des neuropédagogues pour les environnements stimulants. En respectant ces principes, l'enseignant obtiendrait de meilleurs résultats.

Poussés par toutes ces avancées scientifiques, les tenants de la pédagogie explicite – inspirée de la *direct instruction* nord-américaine – affirment que l'enseignement peut désormais être construit sur la base des travaux de recherche (3). Des chercheurs comme Steve Bissonnette au Canada ou ▶

Patrick Rayou en France estiment en particulier que les professeurs doivent expliciter le plus possible leurs objectifs et leurs attentes. En cause: les «malentendus sociocognitifs» qui empêchent certains enfants de comprendre ce qui est vraiment attendu d'eux (et qui est implicite dans le discours de l'enseignant). L'idée serait donc de ne pas considérer l'enseignement comme une somme de connaissances à transmettre, mais de permettre à l'élève d'apprendre à construire lui-même ses savoirs, d'apprendre aussi à planifier et évaluer son propre travail en favorisant la métacognition et l'autorégulation.



Le poids de la « médicopsychologie »

Les découvertes sur la psychologie de l'enfant seraient-elles l'antidote aux maux de l'école? Bien entendu, il ne suffit pas de s'appuyer sur le fonctionnement cérébral pour mettre en place une pédagogie efficace; rien ne remplace les ajustements basés sur l'observation en classe. Mais si ces ajustements du quotidien s'appuyaient eux aussi sur les recherches en psychologie? Y compris sur des questions plus périphériques, mais essentielles pour bien apprendre ? Ainsi, ces dernières années, les problèmes de discipline ou de harcèlement se sont vu offrir de nouvelles solutions: développement des compétences psychosociales des enfants, communication non violente et bienveillante, ou approche systémique de Palo Alto qui propose des thérapies brèves pour élèves ou enseignants subissant des violences. Les résultats semblent au rendez-vous, contrairement aux méthodes traditionnelles telles que la punition, aujourd'hui discréditée (4).

Enfin, le domaine médicopsychologique s'est invité dans les classes, en particulier depuis les découvertes sur les enfants «dys» (dyslexiques, dyscalculiques, dyspraxiques, etc.). Les diagnostics ont explosé ces dernières années, et sont vite devenus des hypothèses privilégiées en cas de difficultés scolaires. Selon Caroline Huron, membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale, les troubles «dys» concerneraient 10% à 12% des élèves en France. Sans compter les troubles de l'attention et/ou l'hyperactivité (TDA/H), souvent corrélés à des troubles de l'apprentissage, et qui toucheraient 5% des enfants. Les thérapeutes Emmanuelle Piquet et Alessandro Elia signalent une véritable «*épidémie de diagnostics*» dans *Nos enfants sous microscope* (2020). Ils dénoncent une «*médicalisation des différences*», dans la lignée du sociologue Stanislas Morel qui avertissait dans *La Médicalisation de l'échec scolaire* (2014) du danger de faire de toute difficulté scolaire une pathologie organique.

À l'inverse, de nombreux chercheurs, à l'image des psychologues Franck Ramus ou Jeanne Siaud-Facchin, estiment que nous sommes dans une période de rattrapage. Pour eux, les diagnostics médicopsychologiques ont longtemps été sous-exploités, et gagneraient à être mieux pris en compte pour remédier aux difficultés des élèves. Sauf que concrètement, les obstacles sont de taille: l'institution manque de personnel, en particulier d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) – un poste rémunéré au smic et souffrant d'un manque d'attractivité. Dans ces conditions, demander aux enseignants de faire réussir chaque élève en prenant en compte sa psychologie particulière ressemble à une mission impossible. ●

(1) Christine Bayeux (dir.), *Psychologie et scolarités*, Presses universitaires de Provence, 2016.
(2) Olivier Houdé, *Apprendre à résister*, Le Pommier, 2017.
(3) Centre Alain-Savary, dossier « Enseigner explicitement ». http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite
(4) Éric Debarbieux (dir.), *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Armand Colin, 2018.

GALAXIE DE CONTEMPORAINS

Qui sont les penseurs d'aujourd'hui ? Quels seront ceux de demain ? Le temps des grands théoriciens et des conceptions holistes de la manière d'apprendre et d'enseigner a vécu.

Aujourd'hui, avec le déploiement des sciences humaines et des neurosciences, les laboratoires, souvent transdisciplinaires, se sont multipliés. Ils sont constitués d'équipes de chercheurs qui coopèrent sur des thèmes précis, circonscrits à un des volets des multiples questions éducatives, qu'il s'agisse des inégalités, des manières de raisonner et d'apprendre, de la pédagogie et de l'organisation du système scolaire…

En voici un tableau non exhaustif.

PSYCHOLOGIE DU DÉVELOPPEMENT ET NEUROSCIENCES

Depuis une dizaine d'années, les recherches en psychologie cognitive, aidées des neurosciences, ont apporté de nouvelles connaissances sur le fonctionnement du cerveau et sur la manière dont les enfants apprennent.

• Stanislas DEHAENE

Professeur au Collège de France, le chercheur Stanislas Dehaene fait figure de pionnier avec ses recherches sur les bases cérébrales du calcul et de la lecture. Il a montré que les circuits utilisés pour lire et compter correspondent à des zones très précises du cerveau, quelles que soient la culture ou la langue du sujet. En comparant le cerveau de bons lecteurs à celui de personnes illettrées, ces recherches ont également mis en évidence le fait qu'apprendre à lire induit des modifications de l'activité cérébrale, qui jouent en retour sur la qualité du langage oral. Démontrer que le cerveau se transforme en apprenant n'est pas l'une des moindres avancées de ces dernières décennies.
Les travaux de son équipe du laboratoire NeuroSpin (unité Inserm de neuroimagerie cognitive, située à Saclay) et la collaboration de nombreux chercheurs internationaux ont permis d'apporter, grâce à l'imagerie cérébrale, de nouveaux éclairages sur l'apprentissage et sur ses difficultés, notamment en matière de dyslexie.
L'apprentissage de la lecture a fait l'objet récemment de révisions importantes. Aujourd'hui, des équipes pluridisciplinaires – neuroscientifiques, psycholinguistes, chercheurs en sciences de l'éducation – collaborent pour diffuser ces résultats auprès des enseignants. Ces découvertes commencent aussi à être enseignées aux étudiants des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (INSPE).



Stanislas Dehaene

Depuis 2018, Stanislas Dehaene préside le conseil scientifique de l'Éducation nationale.

- **Les Neurones de la lecture**, Odile Jacob, 2007.
- **La Bosse des maths**, nouv. éd., Odile Jacob, 2014.
- **Le Code de la conscience**, Odile Jacob, 2014.
- **Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines**, Odile Jacob, 2018.



© BRUNO LÉVY / DIVERGENCE

Olivier Houdé

• **Comment raisonne notre cerveau**, 2e éd., Puf, coll. « Que sais-je ? », 2023. Le volume rassemble et actualise **La Psychologie de l'enfant** (2004), **Les 100 mots de la psychologie** (2008), **Le Raisonnement** (2014), **Histoire de la psychologie** (2016), **L'Intelligence** (2021).

• Olivier HOUDÉ

Après une thèse de doctorat à la Sorbonne, Olivier Houdé intègre à 28 ans le Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LaPsyDé/CNRS) qu'il dirigera de 1998 à 2018. Avec ses collaborateurs, il développe une théorie nouvelle du développement cognitif et du fonctionnement du cerveau.

Pour ce psychologue et neuroscientifique, il existe trois systèmes de pensée dans le cerveau : l'intuition, la logique et la capacité d'inhibition qu'il a mise au jour en s'appuyant sur l'imagerie cérébrale (IRM). Cette dernière est essentielle pour éviter les pièges cognitifs et il existe des leviers pour la développer, dès l'enfance. Pour lui, la neuropédagogie, « *véritable science des apprentissages* » aide à comprendre pourquoi certaines situations sont efficaces, alors que d'autres ne le sont pas. Le défaut d'inhibition peut expliquer des difficultés d'apprentissage et d'adaptation tant cognitives que sociales.

Olivier Houdé est également membre de l'Académie des sciences morales et politiques, de l'Institut de France et de l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique.



© DR

Grégoire Borst

• Grégoire BORST

Professeur de psychologie du développement et de neurosciences cognitives de l'éducation à l'université Paris-Descartes, et directeur adjoint du Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant. Après son doctorat de sciences cognitives à l'université Paris-Sud, il étudie le rôle de la résistance cognitive dans le développement neurocognitif de l'enfant et de l'adolescent et les apprentissages scolaires (lire, compter, raisonner, pensée critique et comment le cerveau se modifie sous l'effet des apprentissages. Il a dirigé avec Olivier Houdé le prestigieux *Handbook* des Presses de l'université de Cambridge sur le développement cognitif (2022), qui convoque les meilleurs spécialistes mondiaux de chaque domaine.

• **Le Cerveau et les apprentissages**, avec Olivier Houdé, Nathan, 2018.



© DR

Nicolas Gauvrit

• Edouard GENTAZ

Professeur de psychologie du développement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'université de Genève depuis août 2012, directeur de recherche au CNRS au Laboratoire de psychologie et neurocognition de Grenoble depuis 2009. Il étudie les liens entre les processus cognitifs et émotionnels.

- **Les Neurosciences à l'école. Leur véritable apport**, Odile Jacob, 2022.
- **Comment les émotions viennent aux enfants**, Nathan, 2023.

• Nicolas GAUVRIT

Universitaire, mathématicien français spécialisé en sciences cognitives et en psychologie. Membre du laboratoire Cognitions humaine et artificielle (CHArt), il est maître de conférences à l'INSPE de l'université Lille-III. Il s'intéresse à la pédagogie de l'esprit critique, au scepticisme rationnel et à la représentation des enfants à haut potentiel (HPI). Il est membre du comité de parrainage de la revue *Science et pseudo-sciences*, éditée par l'Association française pour l'information scientifique.

- **Les Surdoués ordinaires**, Puf, 2014.
- **Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique**, avec Sylvain Delouvée, Puf, 2019.
- **Psychologie du haut potentiel. Comprendre, identifier, accompagner**, avec Nathalie Colbert, De Boeck, 2021.



© DR

Ghislaine Dehaene-Lambertz

• Franck RAMUS

Ingénieur français, chercheur en sciences cognitives et directeur de recherche au CNRS. Il dirige l'équipe Développement cognitif et pathologie au sein du Laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique, rattaché à l'École normale supérieure de Paris. Il est cité comme un des chercheurs les plus impliqués dans la recherche sur les troubles du spectre autistique. Ses recherches récentes portent sur le développement cognitif de l'enfant, ses troubles (dyslexie développementale, trouble spécifique du langage, autisme), ses bases cognitives et cérébrales, et ses déterminants génétiques et environnementaux. Il est l'auteur de nombreuses publications dans les revues scientifiques.

• Ghislaine DEHAENE-LAMBERTZ

Pédiatre et chercheuse en neurosciences. Directrice de recherche au CNRS, elle dirige l'équipe de neuroimagerie du centre de recherche NeuroSpin. Spécialiste du développement cognitif de l'enfant et des mécanismes cérébraux en jeu dans l'apprentissage des bébés, elle a reçu en 2018 la médaille d'argent du CNRS ainsi que la Légion d'honneur en 2022.

- **«L'émergence de la conscience»**, entretien réalisé par Béatrice Kammerer, *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n° 72, sept.-oct.-nov. 2023.

DU CÔTÉ DES **SOCIOLOGUES**

Depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation affiche une grande vitalité. La question la plus vive est celle des inégalités sociales de réussite scolaire. Au long des trois dernières décennies, les sociologues ont ouvert la « boîte noire » du système éducatif, en étudiant les stratégies des acteurs pour comprendre comment se fabriquent ces inégalités.



© Hermance Triay/Opale.photo

Marie Duru-Bella et François Dubet

• François DUBET

Professeur émérite à l'université de Bordeaux, il est un des premiers à avoir donné à la sociologie de l'éducation un cadre théorique renouvelé. Dans *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, écrit en 1996 avec Danilo Martuccelli, il analysait la manière dont les élèves vivent ce qu'il appelle leur «expérience scolaire».

• Marie DURU-BELLAT

Professeure émérite à Sciences Po, chercheuse au Centre de recherche sur les inégalités sociales (Cris) et à l'Institut de recherche en éducation (Iredu), spécialiste des questions d'éducation et des inégalités sociales et de genre. Elle publie en 2006 *L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, où elle souligne le coût économique et social de la compétition scolaire, et une course aux diplômes qui génère un sentiment de déclassement chez les vaincus. En 2009, elle dénonce les effets pervers de l'idéologie du mérite et de l'égalité des chances en montrant les limites de la démocratisation (*Le Mérite contre la justice,* 2009).

Ces deux sociologues ont travaillé de concert pour livrer leur expertise et faire des propositions qui tentent de remédier aux difficultés du système éducatif. «*L'école française reproduit les inégalités scolaires entre les générations et les accentue aussi. La promesse de l'égalité des chances qui devait remplacer l'élitisme républicain n'a pas été tenue*», écrivait François Dubet dans *Sciences Humaines* en octobre 2014.

- **L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique**, Seuil, 2000.
- **Les Sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale**, avec Antoine Vérétout, Seuil, 2010.
- **L'Emprise scolaire**, Presses de Sciences Po, 2024.





Bernard Lahire

• Jerome DEAUVIEAU

Professeur de sociologie et chercheur au centre Maurice-Halbwachs. Membre du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire (GRDS) et du Conseil scientifique de l'éducation nationale. Ses recherches portent sur la production des inégalités scolaires, à travers les processus de transmission des savoirs et sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

- **Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier**, La Dispute, 2009.
- **Enseigner efficacement la lecture**, avec Janine Reichstadt et Jean-Pierre Terrail, Odile Jacob, 2015.

• Bernard LAHIRE

Directeur de recherche au centre Max-Weber (CNRS) et professeur de sociologie à l'ENS-Lyon. Même si ses centres d'intérêts sont variés, il a publié des ouvrages qui ont eu un fort impact sur la réflexion autour des inégalités scolaires.

- **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire»**, 1993, rééd. Presses universitaires de Lyon, 2021.
- **Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants**, Seuil, 2019.





Sandrine Garcia

• Sandrine GARCIA

Professeure de sociologie à l'université de Bourgogne-Franche-Comté et chercheuse à l'Institut de recherche sur l'éducation (Iredu). À la croisée de la sociologie, de la psychologie et de la pédagogie, elle a publié notamment :

- **Mères sous influence. De la cause des femmes à la cause des enfants**, La Découverte, 2011.
- **À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?**, La Découverte, 2013.
- **Le Goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires**, Puf, 2018.
- **Enseignants : de la vocation au désenchantement**, La Dispute, 2023.

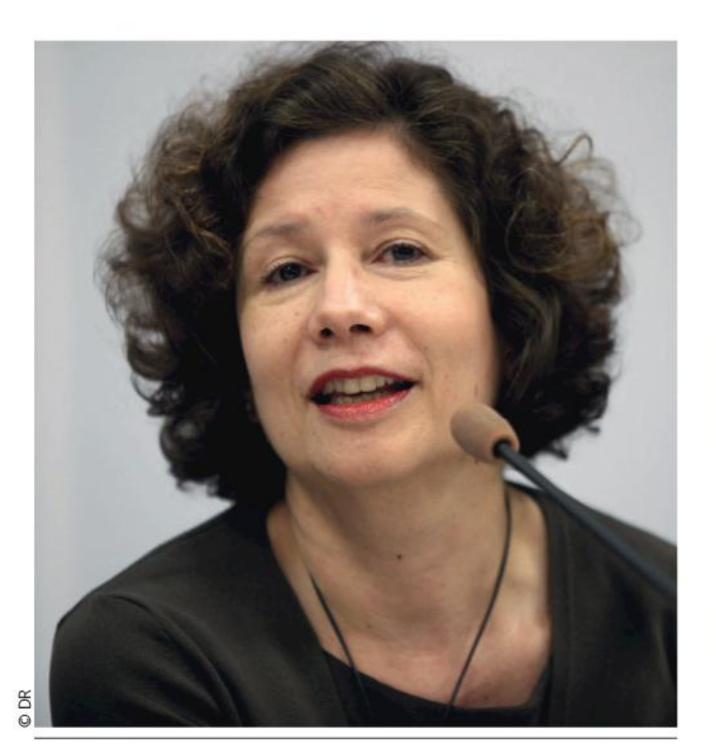
• Annabelle ALLOUCH

Sociologue, maîtresse de conférences à l'université de Picardie Jules-Verne. Elle a publié plusieurs ouvrages sur l'accès à l'enseignement supérieur.

- **Mérite,** Anamosa, 2021.
- **Les Nouvelles Portes des grandes écoles**, Puf, 2022.
- **Contester Parcoursup**, avec Delphine Espagno-Abadie, Presses de Sciences Po, 2024.


© JÉRÔME PANCONI/OPALE.PHOTO

Annabelle Allouch


© DR

Agnès van Zanten

• Agnès VAN ZANTEN

Directrice de recherche au CNRS (Centre de recherche sur les inégalités sociales, Sciences Po), spécialiste des poltiques éducatives, de l'orientation scolaire et de l'enseignement supérieur.

- **L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**, Puf, 2012.
- **Dictionnaire de l'éducation**, avec Patrick Rayou, 2e éd., Puf, 2017.
- **Sociologie de l'école**, avec Marie Duru-Bellat et Géraldine Farges, Armand Colin, 6e éd., 2022.

Elle publie actuellement de nombreuses contributions dont :

- « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France », avec Leïla Frouillou et Clément Pin, **L'Année sociologique**, vol. 70, 2020/2.

SOCIOLOGIE DES MÉDIAS ET ÉDUCATION

• Anne CORDIER

Enseignante-chercheuse en sciences de l'information et de la communication (université de Lorraine), et spécialiste des usages et pratiques numériques des enfants, adolescents, jeunes adultes, ainsi que de leurs usages et pratiques de l'information et des médias. Elle participe activement à la recherche sur les pratiques numériques à l'école, et sur l'éducation aux médias et à l'information en contextes éducatifs pluriels.

- **Grandir connectés**, C&F, 2015.

• Catherine BLAYA

Professeure en sciences de l'éducation à l'université de Côte d'Azur et chercheuse à l'Urmis (Unité de Recherches Migrations et Société). Ses recherches portent sur des études comparatives concernat les problèmes de violence en milieu scolaire, la délinquance juvénile, le décrochage scolaire, la cyberviolence et la haine sur l'Internet.

- **Cyberhaine. Les jeunes et la violence sur Internet**, Nouveau Monde, 2019.
- **Le (Cyber)harcèlement chez les jeunes. Guide pratique pour parents démunis**, Mardaga, 2023.



© JEAN-FRANÇOIS ROBERT/MODDS

Sylvie Octobre

• Sylvie OCTOBRE

Sociologue, spécialisée dans les pratiques culturelles des enfants et adolescents. Chargée d'études au département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) au ministère de la Culture et de la Communication et chercheuse associée au centre Max Weber-ENS Lyon/CNRS. Directrice d'ouvrages sur les pratiques culturelles des enfants et adolescents, elle s'intéresse particulièrement aux inégalités sociales et de genre, ainsi qu'à leur transmission, et aux changements induits par le numérique.

- **L'Amateur cosmopolite. Goûts et imaginaires culturels à l'ère de la globalisation**, avec Vicenzo Cicchelli, La Documentation française, 2017.
- **Culture & émotions. La dimension affective des goûts**, avec Christine Détrez et Kevin Diter, Presses de Sciences Po, 2024.

• Margot DÉAGE

Sociologue de l'éducation et du numérique, maîtresse de conférences à l'université Grenoble-Alpes et membre du Larac (Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte). Spécialiste de la jeunesse et du numérique, elle travaille notamment sur le harcèlement et l'orientation des bacheliers et des étudiants.

- **À l'école des mauvaises réputations,** Puf, 2023.

POLITIQUES ÉDUCATIVES

Comment analyser et faire progresser l'action publique ?

• Xavier PONS

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Lyon-I, chercheur au laboratoire ECP et associé au Centre de recherche sur les inégalités sociales (Cris/Sciences Po). Ses travaux de sociologie de l'action publique portent principalement sur les transformations des modes de gouvernance en éducation, les réformes des administrations scolaires, et les modes de structuration du débat public en éducation.

- **L'Évaluation des politiques éducatives**, Puf, coll. « Que sais-je ? », 2011.
- **La Fabrique des politiques d'éducation**, Puf, 2024.



© SCIENCES PO

Christine Musselin

• Christine MUSSELIN

Sociologue française, elle a dirigé de 2007 à 2013 le centre de sociologie des organisations (CSO), rattaché à Sciences Po, puis a été directrice scientifique de Sciences Po. Autrice de nombreux travaux sur l'enseignement supérieur, elle dirige un programme de recherche comparatif sur le gouvernement des universités, le pilotage des systèmes d'enseignement supérieur par les autorités publiques, et l'étude des marchés du travail universitaires.

- **Le Marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis**, Presses de Sciences Po, 2005.
- **La Grande Course des universités**, Presses de Sciences Po, 2017.



• Hugues DRAELANTS

Professeur de sociologie à l'université catholique de Louvain et membre du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (Girsef). Il analyse le rôle des familles et des établissements scolaires dans la fabrication des inégalités sociales devant l'école et les politiques d'éducation.

- **L'Identité des établissements scolaires**, avec Xavier Dumay, Puf, 2011.
- **Les Écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché**, avec Xavier Dumay, De Boeck, 2016.
- **Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer**, Presses universitaires de Louvain, 2019.

• Philippe AGHION

Professeur au Collège de France, où il occupe, depuis 2015, la chaire intitulée « Économie des institutions, de l'innovation et de la croissance ». Cet économiste, membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale, est le coauteur de rapports présentant une comparaison internationale de l'autonomie des universités (2010) où il préconise une « *gouvernance équilibrée* » dans les établissements universitaires.

- **Le Pouvoir de la destruction créatrice**, avec Céline Antonin et Simon Bunel, Odile Jacob, 2020.

• Christian MAROY

Professeur à l'université de Montréal et l'université catholique de Louvain, titulaire de la chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. Ses recherches portent sur la régulation et la gouvernance des systèmes d'enseignement, les marchés scolaires, la profession et le travail enseignants, la démocratisation de l'enseignement supérieur.

- **École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**, Puf 2006.
- **L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats**, De Boeck, 2013.



Philippe Aghion

DU CÔTÉ DES PHILOSOPHES

• Elena PASQUINELLI
Développer l'esprit critique

Membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale, Elena Pasquinelli est philosophe et chercheuse associée au département d'études cognitives de l'institut Jean-Nicod (CNRS/ENS/EHESS). Elle s'est attachée à combattre les fausses croyances sur le cerveau («neuromythes»). Depuis 2012, elle est membre de l'équipe de la fondation La main à la pâte qui a pour but de promouvoir les activités scientifiques à l'école afin de développer les capacités de raisonnement des élèves. Elena Pasquinelli contribue à élaborer des activités de classe à l'usage des enseignants, sur le thème du fonctionnement du cerveau, sur le développement de l'esprit critique chez les élèves, dans le cadre du projet thématique «Esprit scientifique, esprit critique». Dans ce projet, les sciences deviennent la «boîte à outils» permettant de penser de manière éclairée, et de cultiver les capacités de collaboration et d'entraide, ainsi que l'imagination, pour permettre d'inventer le futur.

- **Mon cerveau, ce héros. Mythes et réalité**, Le Pommier, 2015
- **Esprit scientifique, esprit critique. Un projet pédagogique pour l'école primaire**, avec Gabrielle Zimmerman et Mathieu Farina, 2 t., Le Pommier, 2017-2018.

• Marcel GAUCHET
L'universalisme républicain

Directeur d'études émérite à l'École des hautes études en sciences sociales (Centre de recherches politiques Raymond-Aron). Pour cet ancien instituteur, qui a fait de la démocratie son principal objet de recherche, l'école a été conçue comme un laboratoire; c'est là que sont testés avec le plus d'acuité les principaux dilemmes de ce régime: la relation entre l'individu et le collectif, la question de l'égalité, la place de la culture, la tension entre autorité et liberté, entre sphère privée et sphère publique. Selon Marcel Gauchet, toute la difficulté de l'école réside dans sa difficulté à accompagner le processus d'individualisation. Il ne suffit pas, selon lui, de renoncer à l'autoritarisme du passé. L'école doit inventer de nouvelles médiations pour répondre aux aspirations légitimes d'égalité, de mobilité et de réalisation personnelle.
Attaché à la mission universaliste de l'école républicaine, il est l'auteur de trois ouvrages sur l'éducation, coécrits avec Marie-Claude Blais et Domnique Ottavi, toutes deux philosophes et professeures en sciences de l'éducation.

- **Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui**, Hachette, 2002.
- **Conditions de l'éducation**, Stock, 2008.
- **Transmettre, apprendre**, Stock, 2014.



Marcel Gauchet

• François TADDÉI
Réinventer les manières d'apprendre

Diplômé de l'École polytechnique, une thèse de génétique le conduit à l'Inserm où il devient directeur de recherche. En 2008, après avoir enseigné à l'institut Pasteur et à l'ENS, il fonde, avec Ariel Lindner, le Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), devenu le Learning Planet Institute, dédié aux échanges entre les disciplines. François Taddéi dirige en outre une chaire de l'Unesco et de l'université Paris Cité, destinée à former ceux qui souhaitent réinventer les manières d'enseigner et de faire de la recherche. Très investi sur la scène éducative, François Taddéi plaide pour un enseignement qui développe la curiosité et la créativité des élèves, tout en les initiant aux exigences de la démarche scientifique, afin de prendre en compte les avancées technologiques des sociétés actuelles. Avec Ange Ansour, il est à l'origine du projet « Savanturiers », déployé dans vingt écoles de la mairie de Paris depuis la rentrée 2013.

En 2018, il a remis au gouvernement un rapport intitulé « Pour coconstruire une société apprenante ». Pour lui, notre modèle scolaire élitiste ne prépare ni à l'université, ni au monde du travail, ni à la vie adulte… C'est pourquoi il est temps de le réinventer collectivement.

- **Apprendre au 21e siècle,** Calmann-Lévy, 2018.
- **Et si nous? Comment relever ensemble les défis du 21e siècle**, Calmann-Lévy 2022.



© DIDIER GOUPY/SIGNATURES

François TaddÉi



© DR

Joëlle Proust

• Joëlle PROUST
Métacognition et autoévaluation

Joëlle Proust est philosophe et psychologue, directrice de recherche émérite au CNRS et, depuis 2018, membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale. Après avoir étudié les capacités perceptives des animaux et leurs formes de cognition sociale, elle devient en 2000 membre de l'institut Jean-Nicod où elle se consacre dès lors à la philosophie de l'esprit; elle s'appuie sur des travaux de neurosciences, de psychopathologie cognitive et de robotique pour proposer une analyse naturaliste de la volonté, de la subjectivité et l'identité. Depuis 2005, l'essentiel de ses travaux est consacré à la métacognition, c'est-à-dire aux aptitudes liées au contrôle et au suivi de sa propre activité cognitive. Pour elle, l'élève ne se lance pas dans un apprentissage sans que son cerveau prépare la réponse : il prédit l'effort requis, l'intérêt de l'activité, son importance et la possibilité qu'il a de réussir la tâche. Une autoévaluation qui dépend de l'idée qu'on a de soi (penser qu'on ne peut pas y arriver, ou qu'on a trouvé la bonne réponse). Elle analyse la part des sentiments et des connaissances dans la prédiction d'apprentissage, en indiquant les pistes pédagogiques les plus fécondes pour motiver les élèves à apprendre.

- **La Nature de la volonté**, Gallimard, 2005.
- **Penser vite ou penser bien?**, Odile Jacob, 2021.

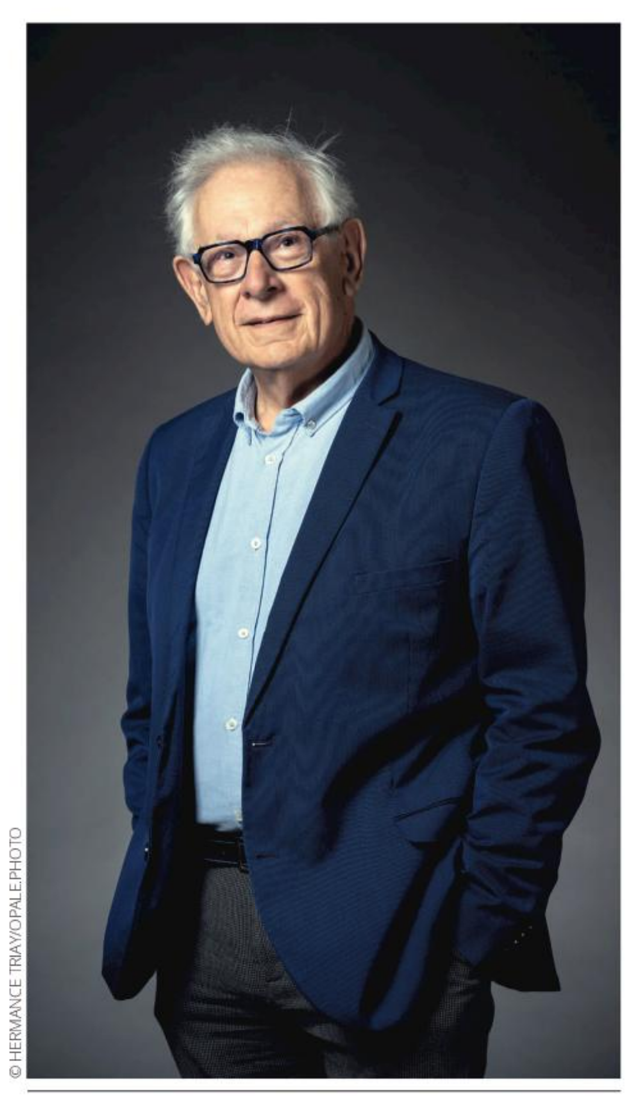
DU CÔTÉ DES **PÉDAGOGUES**

• Philippe MEIRIEU
Héraut de la pédagogie

Philippe Meirieu s'affiche comme un infatigable pèlerin de la pédagogie. Cet instituteur, militant au départ dans les mouvements d'éducation populaire, devenu professeur des universités en sciences de l'éducation, a cumulé les responsabilités administratives et pédagogiques (directeur de l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation et de la formation de l'université Lyon-II, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique, directeur de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Lyon, membre du Conseil national des programmes…). En 1997-1998, son passage au ministère Allègre, où il est chargé d'une consultation ouvrant sur la réforme de l'enseignement dans les lycées, lui vaudra définitivement l'animosité des défenseurs de l'«enseignement traditionnel» et des attaques sans concession de la part des «antipédagogues».

Que prône Philippe Meirieu qui révolte tant ses ennemis? Le fondement de sa pensée est le «principe d'éducabilité». Comme tous les pédagogues avant lui, de Comenius au courant de l'Éducation nouvelle, il estime que la mission de l'enseignant est de mettre en œuvre les moyens qui permettent à chacun de progresser et d'acquérir son autonomie. Pour cela, il se fait le promoteur des méthodes actives et de la «pédagogie différenciée» dans laquelle le travail individuel et les travaux de groupe viennent compléter le cours magistral où tout le monde est censé apprendre, comprendre, enregistrer la même chose au même moment.

Surtout, peut-être n'est-ce là que la face émergée d'un immense iceberg pédagogique dont Philippe Meirieu serait le porte-drapeau: celui de tous ces enseignants qui s'échinent au quotidien, à l'aide de méthodes variées, d'innovations et d'adaptations constantes, à faire réussir tous leurs élèves en faisant progresser même les plus rétifs… Phillippe Meirieu ne baisse pas la garde. Depuis quelques années, il fait part de son inquiétude quant à l'emprise des écrans et autres ChatGPT qui abolissent la dynamique du questionnement et tuent le désir d'apprendre. Pour lui, sans pédagogie, les connaissances ne se transmettent pas. C'est la leçon qu'il a réitérée après les tragiques événements du Bataclan en 2015.



Philippe Meirieu

- **Le Plaisir d'apprendre**, Autrement, 2014.
- **Grandir en humanité. Libres propos sur l'école et l'éducation**, avec Abdennour Bidar, Autrement, 2022.
- **Éducation: rallumons les Lumières!**, L'Aube, 2024.

• Éric DEBARBIEUX
Enrayer la violence scolaire

C'est à partir de très nombreuses enquêtes de terrain, réalisées partout dans le monde, qu'Éric Debarbieux dresse un tableau des violences scolaires et, surtout, des conditions qui les développent ou les font reculer. Professeur de sciences de l'éducation à l'université Bordeaux-II, puis à l'ESPE de l'université Paris-Est Créteil, Éric Debarbieux a dirigé l'Observatoire européen de la violence en milieu scolaire de 1998 à 2004, offrant des enquêtes comparatives en partenariat avec une trentaine de pays – Suisse, Brésil, Pologne, Canada, Mexique, Argentine, etc. Dans les années 2000, il est envoyé par l'Unesco comme directeur de la recherche et de l'évaluation au Brésil et préside les quatre premières conférences mondiales sur la violence à l'école : Paris (2001), Québec (2003), Bordeaux (2006), Lisbonne (2008).

Il a encouragé le développement des enquêtes de victimation qui, par des questionnaires auprès des élèves et des adultes, donnent des indicateurs sur le climat scolaire de l'établissement, le sentiment d'insécurité, la fréquence et l'intensité des violences. Ce pionnier des recherches sur le climat scolaire souligne la nécessité d'informer et de former le personnel éducatif ainsi que la forte corrélation entre le climat de l'établissement et la violence. Que ce soit dans les quartiers les plus difficiles, de très grande pauvreté et de très fort exil, en Angleterre comme en France, dans les bidonvilles de Ouagadougou ou de Rio de Janeiro, le système d'organisation de la vie scolaire s'avère extrêmement important.

Même sans politique publique très forte, certains établissements parviennent, par des actions volontaristes, à faire reculer la violence. La première condition pour cela est la stabilité des équipes éducatives et la manière dont elles coopèrent.



Éric Debarbieux

- **Violence à l'école : un défi mondial ?**, Armand Colin, 2006.
- **Les Dix Commandements contre la violence à l'école**, Odile Jacob, 2008.
- **L'École face à la violence. Décrire, expliquer, agir**, Armand Colin, 2016.
- **Discipline et violence dans la classe : méthodes alternatives**, Armand Colin, 2018.

• Céline ALVAREZ
Superstar controversée

Très médiatisée, Céline Alvarez, ex-enseignante, a mené entre 2011 et 2014, en zone d'éducation prioritaire, une expérience inédite inspirée des travaux de Maria Montessori en son temps: implanter une école dans un quartier défavorisé, en mélangeant les classes d'âge, avec une carte blanche pédagogique totale et des tests annuels pour mesurer les progrès des élèves. Elle a enrichi cette expérience des avancées scientifiques contemporaines en neurosciences. Selon elle, avec une approche structurante et bienveillante, les enfants peuvent apprendre à lire dès 3 ans, et bénéficier d'un développement important de la personnalité et des compétences cognitives.
Au bout de trois ans, l'expérience, très controversée par certains chercheurs, n'est pas reconduite par l'Éducation nationale à laquelle Céline Alvarez a présenté sa démission. Le psychologue Édouard Gentaz, pour être un fervent défenseur des avancées permises par les neurosciences, n'en met pas moins en garde contre la diffusion de ce qu'il appelle un «neuromythe» qui consisterait à promettre des miracles et donc, finalement, à discréditer leurs avancées réelles.

• **Les Lois naturelles de l'enfant**, Les Arènes, 2016.



Céline Alvarez



Bruno Humbeeck

• Bruno HUMBEECK
Pédagogue tout terrain

Bruno Humbeeck est psychopédagogue, docteur en sciences de l'éducation de l'université de Rouen et directeur de recherches au sein du service des sciences de la famille de l'université de Mons (Belgique). Il plaide pour une pédagogie émancipatrice et pour une coéducation entre l'école et les familles. Depuis 2012, il s'investit dans le domaine de la prévention du harcèlement et des violences scolaires et périscolaires pour analyser les solutions qui fonctionnent. Ancien collaborateur de Jean-Pierre Pourtois et de Huguette Desmet, deux illustres Belges spécialistes des questions éducatives, il est l'auteur de nombreux livres sur tous les thèmes qu'il a abordés.

• **Aménager la cour de récréation en un espace où il fait bon vivre**, avec Willy Lahaye et Maxime Berger, De Boeck, 2019.
• **Quelles pédagogies pour mon enfant? Histoires et contre-histoire de la pédagogie**, Mardaga, 2021.
• **Hyperparentalité. Apprendre à lâcher prise pour le bien des parents et des enfants**, Mardaga, 2022.
• **Le Harcèlement scolaire. Guide pour les parents**, Odile Jacob, 2023.
• **La Violence au jour le jour**, Genèse, 2024.

LES LABORATOIRES

Très nombreux au sein des universités, les laboratoires de recherche sur l'éducation couvrent des domaines variés. Dans l'impossibilité de les citer tous, en voici quelques exemples.

• **IREDU**

Depuis sa création en 1971, l'Iredu **(Institut de recherche sur l'éducation)** travaille sur les questions relatives à l'efficacité et l'équité dans le domaine de l'éducation. En lien avec l'économie et la sociologie de l'éducation, les études quantitatives en font sa spécificité, tout en développant plus récemment des méthodes plus qualitatives. Situé sur le campus de l'université de Dijon, il est associé au **Céreq**, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

• **ESCOL**

Éducation et scolarisation regroupe des enseignants-chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'université Paris-VIII ou à l'Inspé de l'académie de Créteil. Les travaux menés dans le cadre de cette équipe visent pour l'essentiel à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités sociales et sexuées en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs et aux modes de travail intellectuel.

• **CRIS**

Le **Centre de recherche sur les inégalités sociales** est une unité de recherche de Sciences Po et du CNRS appelée Observatoire sociologique du changement (OSC) jusqu'en 2022. Ses membres sont rattachés au département de sociologie et au département d'économie de Sciences Po. Les travaux, reconnus au plan international, investissent une diversité de domaines dont le genre, l'éducation, les usages du numérique…

• **LaRAC**

À l'université de Grenoble-Alpes, le **Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte** est un organe de recherche pluridisciplinaire ancré dans le champ des sciences de l'éducation et ouvert à l'international. L'unité est spécialisée sur les questions liées à la compréhension des dynamiques à l'œuvre dans les apprentissages selon leur contexte et les inégalités sociales. Les recherches du LaRAC ont aussi pour ambition de servir des interventions fondées sur des preuves.

• **CHArt**

Le laboratoire **Cognitions humaine et artificielle** est un laboratoire interdisciplinaire regroupant des chercheurs en sciences cognitives (psychologie cognitive et développementale, neurosciences, informatique et mathématique). Investi dans la recherche fondamentale ou appliquée, CHArt intervient dans le domaine des usages promus par les nouvelles technologies, en conseillant notamment les acteurs de l'éducation. CHArt dispose d'une plateforme d'observation, le **Laboratoire des usages en technologies d'information numériques** (Lutin), situé au cœur de la Cité des sciences et de l'industrie.

• **GIRSEF**

Le **Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation** de l'université catholique de Louvain (Belgique) rassemble des chercheurs issus de la sociologie, l'éducation, la psychologie, les sciences de la motricité et la didactique pour favoriser une compréhension approfondie des problématiques éducatives complexes, ouvrant ainsi la voie à l'amélioration des pratiques dans les domaines de l'éducation et de la formation.

• **Les enquêtes Pisa**

Institué par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le célèbre **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** évalue tous les trois ans les compétences des jeunes de 15 ansdans 85 pays et offre des comparaisons sur les politiques éducatives de chaque pays. Pisa est aujourd'hui très suivi par de nombreux États pour améliorer les points faibles de leur système scolaire. ● **M.F.**

10 INTERVIEWS À RETROUVER DANS SCIENCES HUMAINES

- ***Pour une psychologie culturelle,*** rencontre avec Jerome Bruner, propos recueillis par Jean-François Dortier, *Sciences Humaines*, n° 99, novembre 1999.
- ***Beauté, bonté et vérité sont-elles menacées par Internet ?,*** entretien avec Howard Gardner, propos recueillis par Jean-François Marmion, *Le Cercle psy,* n° 10, septembre-octobre-novembre 2013.
- ***« J'y arriverai » : le sentiment d'efficacité personnelle,*** rencontre avec Albert Bandura, propos recueillis par Gaëtane Chapelle, *Sciences Humaines*, n° 148, avril 2004.
- ***« Nous devons apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes »,*** rencontre avec Edgar Morin, propos recueillis par Hugo Albandea, *Sciences Humaines*, n° 342, décembre 2021.
- ***« Notre modèle compétitif est obsolète »,*** entretien avec Frédéric Taddéi, propos recueillis par Béatrice Kammerer, *Sciences Humaines* n° 318, août 2019.
- ***Apprendre, un besoin fondamental.*** entretien avec Stanislas Dehaene, propos recueillis par Sophie Viguier-Vinson, *Sciences Humaines*, n° 296, septembre-octobre 2017.
- ***Comment raisonne notre cerveau.*** rencontre avec Olivier Houdé, propos recueillis par Martine Fournier, *Sciences Humaines*, n° 364, décembre 2023-janvier 2024.
- ***L'émergence de la conscience,*** entretien avec Ghislaine Dehaene-Lambertz, propos recueillis par Béatrice Kammerer, *Les Grands Dossiers*, n° 72, septembre-octobre-novembre 2023.
- ***Grandir au temps des technocultures,*** entretien avec Sylvie Octobre, propos recueillis par Martine Fournier, *Sciences Humaines*, n° 329, octobre 2020.
- ***« Trop d'école tue l'éducation »,*** rencontre avec François Dubet et Marie Duru-Bellat, propos recueillis par Martine Fournier, *Sciences Humaines*, n° 372, octobre 2024.